

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Fonetická gramotnost českých žáků středních škol v ruském jazyce

Phonetic literacy of Czech secondary school pupils in the Russian
language

Jakub Konečný

Vedoucí práce: PhDr. Hana Žofková, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor vč. specializace: Pedagogika – Didaktika ruského jazyka

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Fonetická gramotnost českých žáků středních škol v ruském jazyce** vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Příbram, 22. června 2015

.....
Jakub Konečný

Ze srdce děkuji PhDr. Haně Žofkové, CSc. za její trvalou pomoc a podporu během celého mého studia a také za celou řadu rad, doporučení a podnětů, které výrazně přispěly ke zvýšení úrovně této práce. Vedoucí katedry rusistiky a lingvodidaktiky PedF UK, PhDr. Lence Rozboudové, Ph.D., mnohokrát děkuji za pomoc, podporu a především za důvěru. Všem členům katedry děkuji za vlídné přijetí a navázanou spolupráci.

Velmi děkuji také své rodině a nejbližším, kteří mě po celou dobu studia (a zejména v jeho poslední etapě) podporovali a díky nimž se mi podařilo práci dokončit.

Upřímně děkuji také Mgr. Bc. Zuzaně Špicové za jazykovou korekturu textu práce.

ABSTRAKT:

Disertační práce se zabývá výslovností českých žáků v ruském jazyce. V práci je formulována definice fonetické gramotnosti, pozornost je zaměřena na proces jejího utváření. Text je rozdělen do tří základních částí – první je věnována teoretickým základům, ovlivňujícím osvojování zvukové stránky cizího jazyka žáky (z hlediska lingvistického, psychologického a lingvodidaktického), druhá část shrnuje výsledky výzkumu vztahu vyučujících ruského jazyka ke zkoumané problematice a výsledky analýzy dostupných učebních souborů a popisuje realizované fonetické testování žáků středních škol včetně interpretace jeho výsledků. Ve třetí části práce je provedena syntéza poznatků z obou předcházejících kapitol, na kterou navazuje diskuse. Při zpracování disertační práce byly použity kvantitativní i kvalitativní metody pedagogického výzkumu: dotazníkové šetření, obsahová analýza učebních souborů, fonetické testování a analýza nahrávek autentického projevu žáků. Práce poskytuje ucelený pohled na zkoumanou problematiku v kontextu aktuální situace, kdy je ruský jazyk na českých školách vyučován jako další cizí jazyk. Ukazuje se, že vyučující ruského jazyka kladou důraz na správnost výslovnosti žáků pouze v případě, že jsou k tomu vybízeni zadáním cvičení v učebnici, nicméně učební soubory obsahují relativně nízký počet úkolů, které jsou explicitně věnovány práci se zvukovou stránkou jazyka. Dále bylo zjištěno, že neexistuje přímá závislost mezi žakovou výslovností a délkou výuky jazyka. Ta sice hraje důležitou roli, je však pouze jedním z řady faktorů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

výslovnost, interference, komunikace, komparace, zřetel k mateřštině, fonetické testování, ruština jako další cizí jazyk, metodika, střední škola

ABSTRACT:

The dissertation deals with the pronunciation of Czech pupils in the Russian language. In this work, the phonetic literacy is defined and the attention is paid to its formation. The text is divided into three basic parts – the first is devoted to theoretical foundations which influence pupils' acquisition of the phonological system of a foreign language (from the linguistic, psychological and lingvodidactic points of view); the second part summarizes the results of the analysis of the relationship of Russian language teachers to the examined problem, the results of an analysis of available textbook sets and it describes a performed phonetic testing of secondary school pupils including the interpretation of its results; in the third part of the thesis there is a synthesis of the findings from both preceding chapters, followed by a discussion. During the research within the domain of the dissertation focus, quantitative and qualitative methods of educational research were used: a survey, content analysis of textbook sets, phonetic testing and analysis of recordings of students' authentic speech. The work provides a comprehensive view of the examined problem in the context of the current situation when the Russian language at Czech schools is taught as L3. It proves that Russian language teachers emphasize the correctness of pronunciation only in case they are encouraged to do so in an exercise assignment of a textbook. However, textbook sets contain a relatively small number of tasks that are explicitly devoted to the phonological system. Further findings were that no direct dependence between pupil's pronunciation and the length of language study exists. Although the length of study plays an important role, it is only one of several factors.

KEYWORDS:

pronunciation, interference, communication, comparison, regard to mother tongue, phonetic testing, Russian as L3, methodology, secondary school

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	13
1.1 Fonetická gramotnost – definice pojmu.....	13
1.2 Lingvistické základy utváření fonetické gramotnosti	15
1.2.1 Charakteristika fonému jako základní jednotky fonologie.....	16
1.2.2 Segmentální (fonemická) rovina – vokální systém ruského jazyka.....	18
1.2.3 Segmentální rovina – konsonantický systém ruského jazyka	21
1.2.4 Suprasegmentální (prozodická) rovina – dynamika a rytmus ruské řeči.....	23
1.2.5 Suprasegmentální (prozodická) rovina – melodie ruské řeči	31
1.2.6 Fonetické procesy v současném ruském jazyce	36
1.3 Psychologické a fyziologické základy utváření fonetické gramotnosti.....	38
1.3.1 Psychologické aspekty procesu vyučování – učení cizích jazyků.....	39
1.3.2 Psychologické aspekty výuky ústního projevu v cizím jazyce.....	47
1.3.3 Proměnné ovlivňující proces utváření fonetické gramotnosti	52
1.4 Didaktické základy utváření fonetické gramotnosti	58
1.4.1 Porovnání jako východisko výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka v českém jazykovém prostředí	60
1.4.2 Fonetická gramotnost v kontextu cíle výuky dalšího cizího jazyka	62
1.4.3 Fonetická gramotnost z hlediska obsahu	63
1.4.4 Fonetická gramotnost z hlediska způsobu jejího utváření.....	65
1.4.5 Klasifikace a popis fonetických cvičení	68
1.4.6 Charakteristika chyb a způsob jejich opravy	70
2 Metodologicko-výzkumná část	72
2.1 Dotazníkové šetření	73
2.1.1 Cíl použití výzkumné metody	73
2.1.2 Způsob realizace výzkumu	74
2.1.3 Prezentace výsledků první fáze výzkumného šetření	75
2.1.4 Prezentace výsledků druhé fáze výzkumného šetření a jejich porovnání s výsledky získanými v předcházející etapě	81
2.1.5 Shrnutí	89
2.2 Obsahová analýza učebních souborů	90
2.2.1 Cíl použití výzkumné metody	90
2.2.2 Způsob realizace výzkumné metody	91
2.2.3 Prezentace výsledků provedené analýzy učebních souborů – aspekt kvantitativní.....	92

2.2.4	Prezentace výsledků provedené analýzy učebních souborů – aspekt kvalitativní.....	106
2.2.5	Shrnutí	113
2.3	Fonetické testování	114
2.3.1	Cíl použití výzkumné metody	115
2.3.2	Způsob realizace výzkumné metody	116
2.3.3	Prezentace výsledků fonetického testování	119
2.3.4	Výsledky analýzy nahrávek čtení žáků	151
2.3.5	Shrnutí	157
3	Výsledky a diskuse	158
3.1	Zvuková stránka jazyka jako integrální součást komunikace.....	158
3.2	Integrativní přístup k výslovnosti	161
3.3	Zřetel k mateřštině a výslovnost	163
3.4	Činnostně orientovaná a individualizovaná výuka a výslovnost	166
3.5	Náměty pro další výzkumná šetření.....	168
	Závěr.....	170
	Seznam použitých informačních zdrojů	175
	Seznam schémat, tabulek a grafů	187
	Seznam příloh.....	190

ÚVOD

Předkládaná disertační práce je věnována problematice fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. I když postupně dochází ke zlepšení ve vnímání významu zvukové stránky jazyka učiteli i žáky, výuka je stále orientována především na oblast lexika a gramatiky. Roli výslovnosti nelze pochopitelně přeceňovat, nicméně by nemělo docházet ani k její bagatelizaci. V rámci komunikativně orientované výuky ruského jazyka českých žáků středních škol probíhá nácvik výslovnosti téměř výhradně intuitivně, hlavní úlohu hraje nápodoba.

Ruský jazyk je na daném stupni školy vyučován zejména jako další cizí jazyk. Kromě mateřského jazyka tak žáci již v začátku jeho výuky mají několikaletou zkušenost s učením se prvního cizího jazyka. Od školního roku 2013/2014 je nově zavedena povinnost začít výuku dalšího cizího jazyka nejpozději od 8. ročníku základní školy, což přináší do zaběhnuté praxe, kdy výuka ruštiny jako dalšího cizího jazyka začínala až na střední škole, zcela novou situaci. Dosavadní praxe byla taková, že i žáci, kteří se učili rusky na základní škole, při přechodu na střední školu s jeho výukou začínali, protože si kromě nich ruský jazyk vybrali i žáci, kteří se jej na druhém stupni ZŠ druhý neučili. Jedním z důvodů bylo to, že výuka tohoto jazyka na jejich základní škole neprobíhala. Existuje však také možnost, že si žáci na druhém stupni ZŠ z nabídky dalších cizích jazyků vyberou například němčinu, avšak při přechodu na střední školu se rozhodnou v její výuce nepokračovat a zvolí si ruštinu. Neexistuje totiž žádná norma, která by jim přikazovala pokračovat na střední škole v tom jazyce, který se již učili (a jehož základy by měli znát). Žádný takový příkaz ani existovat nemůže, neboť by to pro střední školy znamenalo, že musí zajistit výuku všech cizích jazyků, které se žáci na druhém stupni učili, což je v praxi nerealizovatelné.

Žáci se tedy dostávají do situace, kdy u nich dochází k prolínání tří jazykových systémů – mateřského jazyka, prvního cizího a nově také dalšího cizího jazyka. Tyto systémy nevystupují izolovaně. Osvojování ruštiny jako dalšího cizího jazyka je tedy na všech jazykových úrovních (vč. úrovně fonetické a fonologické) ovlivněno jak češtinou jako mateřským jazykem žáků, tak i prvním cizím jazykem. Tyto vlivy mohou mít charakter pozitivní (v tomto případě hovoříme o tzv. kladném přenosu /transferu/), či negativní (pro tento případ se v české lingvodidaktice ustálilo označení záporný přenos neboli interference). J. Veselý (1985, s. 25) definuje interferenci jako „narušování normy při užívání cizího jazyka, a to buď vlivem jevů mateřského jazyka, nebo vlivem jiných jevů

daného cizího jazyka. Interferenci můžeme v podstatě ztotožnit se záporným přenosem, protože tu jde o neuvědomělé (a přitom mylné) přenášení jevů z jazyka do jazyka nebo uvnitř cizího jazyka samého“. Zejména druhá část charakteristiky tohoto jevu odpovídá současné situaci, kdy nejde pouze o vliv mateřského jazyka, ale významnou úlohu hraje také jiný cizí jazyk.¹ S interferencí, která se kromě úrovně fonetické a fonologické projevuje také na všech dalších jazykových úrovních, velmi úzce souvisí také (neruský) přízvuk², který A. A. Reformatskij (Реформатский, 1959, s. 155) chápe jako důsledek přenosu návyků typických pro fonologický systém mateřského jazyka do fonologického systému cizího (studovaného) jazyka.

Cílem předkládané disertační práce je definice fonetické gramotnosti a popis její úrovně u českých středoškoláků v ruském jazyce v kontextu aktuální situace výuky ruštiny v České republice. Z obecného hlediska se jedná o výuku ruštiny jako dalšího cizího jazyka. Významnou roli zde hraje věk žáků (mnohdy s cizím jazykem začínají až při nástupu na střední školu) a také znalost prvního cizího jazyka. Z hlediska praktického a didaktického se jedná o zkoumání úrovně fonetické gramotnosti vzhledem k zavedenému způsobu jejího utváření na českých středních školách. Stanovený cíl práce souvisí také se změnami ve vnímání významu zkoumaného jevu, které se v didaktice cizího jazyka aktuálně odehrávají. Zatímco gramaticko-překladová metoda nepovažovala rozvoj sluchových a artikulačních návyků jedince pro realizaci komunikace za důležité, v pozdějších metodických směrech (komunikativně orientované vyučování, výuka zaměřená na žáka, činnostní vyučování) začíná být fonetice věnována pozornost. Pro dosažení odpovídající úrovně fonetické gramotnosti žáků je však nezbytné reflektovat v praxi celou řadu proměnných, které tento proces ovlivňují.

Z cíle práce vyplývají následující **úkoly**: a) popsat vztah vyučujících ruského jazyka k nácviку výslovnosti; b) analyzovat učební soubory pro výuku ruského jazyka na středních školách s ohledem na fonetické minimum³; c) provést fonetické testování respondentů z cílové skupiny; d) analyzovat nahrávky řeči respondentů z cílové skupiny a na základě tohoto materiálu popsat frekventované výslovnostní chyby. Výsledky jednotlivých dílčích úkolů nebudou interpretovány izolovaně, ale ve vzájemném propojení. Při jejich popisu

¹ Vzhledem k charakteru disertační práce stranou necháme otázku interference vnitřní. Podrobněji se otázce interference a dalším možným interpretacím tohoto pojmu budeme věnovat v kapitole 1.3.

² V některých publikacích se setkáváme také s označením akcent (viz například Jelínek, S. a kol., 1980)

³ Chápání pojmu fonetické minimum je představeno v kapitole 1.4.3.

budou využity poznatky a výsledky existujících komparačních studií obou jazyků (například Oliverius, Z. F., 1978; Veselý, J., 1985; Duběda, T., 2005).

Při zpracování disertační práce byly využity následující **metody**: dotazníkové šetření; obsahová analýza textu; vyhodnocení fonetických testů; kvalitativní analýza nahrávek a analýza jevů projevujících odklon od ortoepických norem současného ruského jazyka. Prostřednictvím dotazníkového šetření byl zjišťován vztah vyučujících ruského jazyka českých základních a středních škol k výuce výslovnosti žáků a způsobu zpracování fonetických cvičení v učebních souborech. Pomocí obsahové analýzy jsme zkoumali dostupné učební soubory pro výuku ruského jazyka na středních školách (a doplňkově také na základních školách), zaměřili jsme se na cvičení na práci se zvukovou stránkou jazyka (na základě formulace zadání jsme do výsledků zařadili pouze taková cvičení, která jsou explicitně určena pro práci s výslovností), zajímalo nás zejména množství takových cvičení a jejich rozložení v rámci celého učebního souboru. Podrobný popis každé metody je uveden na začátku příslušných kapitol práce.

Objektem zkoumání je fonetická stránka řeči českých žáků středních škol v ruském jazyce.

Aktuálnost tématu předkládané práce vychází zejména z potřeby přehodnotit pojetí zvukové stránky jazyka, kterou nelze stavět na stejnou úroveň s lexikem a gramatikou, avšak kterou je nutné chápat jako formu jejich realizace v ústním projevu. Uvědomění si významu a úlohy dostatečně osvojených sluchových a artikulačních návyků pro komunikaci je základním předpokladem pro změnu přístupu vyučujících k práci se zvukovou stránkou ruského jazyka při jeho výuce na všech typech a stupních škol.

V české pedagogice a lingvodidaktice je zpracovávané téma aktuální, o čemž svědčí také skutečnost, že tato problematika byla autorem práce řešena v letech 2013–2014 v rámci vědeckého projektu financovaného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy. Do roku 1989 měla československá didaktika ruského jazyka velmi silnou tradici, ačkoliv i v tomto období byly otázky fonetiky a fonologie z hlediska lingvodidaktického řešeny pouze okrajově. Ve svých pracích navazovali jednotliví autoři zejména na výsledky práce členů Pražského lingvistického kroužku. Po roce 1989 došlo k významným změnám jak v oblasti postavení ruského jazyka jako vyučovacího předmětu v českých školách, tak i v didaktice ruského jazyka, resp. didaktice ruštiny jako cizího/dalšího cizího jazyka v české škole. Skutečnost, že neexistuje publikace, která by komplexně zpracovávala a odrážela současný stav výuky ruského jazyka na českých školách, svědčí o nezbytnosti věnovat těmto otázkám náležitou

pozornost.⁴ Je-li zvuková stránka ruského jazyka předmětem vědeckého zkoumání, pak se jedná zejména o řešení otázek teoretické fonetiky a fonologie. Získané výsledky jsou využívány zejména při výuce těchto disciplín v rusisticky orientovaných učebních programech na pedagogických a filozofických fakultách českých vysokých škol. S jejich praktickou aplikací se setkáváme pouze zřídka (například publikace Vyčichlová, E., Navrátil, A., 2007). Neexistují práce, které by se věnovaly této problematice na úrovni žáků středních nebo základních škol.

V ruské lingvodidaktice je námi zkoumané oblasti věnována pozornost dlouhodobě. Již sovětská metodika vyučování ruského jazyka kladla důraz na proces osvojování výslovnosti. V současné době se mnozí ruští badatelé v oblasti fonetiky a fonologie, resp. v oblasti fonetiky a fonologie z hlediska didaktického, věnují vytváření národně orientovaných kurzů korektivní fonetiky ruského jazyka. S ohledem na současnou hospodářskou i zahraniční politiku Ruské federace jsou vytvářeny zejména materiály, mezi jejichž příjemce a uživatele patří představitelé asijských států – Číňané, Vietnamci, Korejci, Japonci, případně představitelé středoasijských republik a států Blízkého Východu. Česká republika, byť se jedná o území, které se relativně dlouhou dobu nacházelo ve sféře vlivu Sovětského svazu a se kterým byly udržovány velmi intenzivní kontakty, nepatří mezi země, pro které by tyto kurzy byly vytvářeny. Zatímco dříve probíhala na úrovni vysokých škol, zejména v oblasti přípravy budoucích učitelů ruského jazyka, velmi intenzivní spolupráce, v současné době vyjíždí do Ruské federace na krátkodobé studijní pobyty (jednosemestrální, maximálně dvousemestrální) pouze jednotlivci, či maximálně dvě desítky studentů ročně z několika českých vysokých škol.

Aktuální výsledky zkoumání ruských lingvodidaktiků v této oblasti lze proto využít pouze omezeně a výběrově.

Disertační práce obsahuje úvod, teoretickou část, metodologicko-výzkumnou část, výsledky a diskusi, závěr, seznam použitých informačních zdrojů a přílohy. Teoretická část práce je rozdělena do tří částí, v nichž je o zkoumaném fenoménu pojednáváno z hlediska lingvistického, psychologického a didaktického. Metodologicko-výzkumná část je také

⁴ Ačkoliv jsou existující publikace v mnohých ohledech stále aktuální, nemohou v žádném případě reflektovat současné postavení ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka, což lze jednoznačně považovat za největší problém. Jejich zastaralost se také projevuje v absenci témat spojených s využitím informačních a komunikačních technologií, internetu a různých moderních didaktických pomůcek ve výuce. Výjimku do jisté míry představuje publikace „Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly“, kterou zpracovali R. Purn, S. Jelínek a J. Veselý. Třetí (rozšířené a upravené) vydání tohoto skriptu vydalo nakladatelství Gaudeamus v Hradci Králové v roce 2003.

složena ze tří kapitol, ve kterých jsou postupně představeny výsledky jednotlivých zkoumání. Ve třetí části je provedeno shrnutí základních poznatků s následnou diskusí, týkající se zejména výsledků realizovaných výzkumů. V závěru disertační práce dochází k syntéze jednotlivých dílčích výsledků a jejich interpretaci v širším kontextu současné didaktiky ruštiny jako cizího/dalšího cizího jazyka. Přehled použitých informačních zdrojů obsahuje seznam všech českých i zahraničních (zejména ruských) publikací, které byly při zpracování práce využity. Součástí příloh jsou materiály, které jsou ve vztahu k předkládané disertační práci relevantní.

1 TEORETICKÁ STAŤ

První část disertační práce obsahuje teoretická východiska zkoumané problematiky. Pozornost je věnována několika základním oblastem, které ji přímo ovlivňují. Jedná se o pohled **lingvistický** (charakteristika a analýza zvukové stránky ruského jazyka na úrovni fonemické, resp. segmentální, i prozodické, resp. suprasegmentální), **psychologický a fyziologický** (studium proměnných a faktorů, které proces utváření fonetické gramotnosti významně ovlivňují) a také **didaktický** (představení vybraných didaktických metod a přístupů).

1.1 Fonetická gramotnost – definice pojmu

Fonetická gramotnost (jako dílčí část jazykové gramotnosti) představuje **schopnost jedinců identifikovat sluchem všechny hlásky cizího jazyka a prostřednictvím jazykových prostředků vlastních osvojovanému cizímu jazyku realizovat v řeči všechny segmentální (fonemické) a nezbytné suprasegmentální (prozodické) prvky daného cizího jazyka s ohledem na zamýšlenou modální charakteristiku sdělení, přičemž je dodržována platná ortoepická norma z hlediska realizace pozičních zákonitostí, aniž by se v jejich řečovém projevu projevovaly jakékoliv fonologické chyby, které by komunikaci deformovaly či zcela znemožňovaly.**⁵

S. P. Merzakanová a I. V. Ščeglová (Мерзаканова, Щеглова, 2012, s. 104, online) definují fonetickou gramotnost jako správnou výslovnost hlásek, porozumění rytmu slova a správně realizovanou intonaci výpovědi.⁶

Jazyková gramotnost je jednou z částí funkční gramotnosti, pro niž existuje celá řada definic. Podle jedné z nich „funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádávat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu,

⁵ Uvedená formulace vychází z první definice fonetické gramotnosti v české lingvodidaktice, kterou provedl J. Konečný a která představovala nejobecnější rámec s širokou platností pro výuku ruského jazyka vně jazykového prostředí a při výše formulovaných podmínkách její realizace. (srov. Konečný, J., 2012, 14–21)

⁶ Autorky fonetickou gramotnost omezují pouze na oblast výslovnosti, my ji chápeme v širším kontextu a zahrnujeme nejen výslovnost (artikulační návyky), ale také poslech (sluchové návyky), neboť tyto dvě oblasti jsou dle našeho názoru vzájemně propojené a nerozlučitelné.

avšak lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání“. (Funkční gramotnost/negramotnost, 2006, s. 167)

Jazyková gramotnost se podle V. Najvarové (2007, s. 81) liší v závislosti na tom, zda se vztahuje k mateřskému, nebo cizímu jazyku. V případě cizojazyčné gramotnosti je kladen požadavek na „rozvoj především komunikativní funkce jazyka, která pomáhá odstraňovat jazykové bariéry“ a umožňuje tedy úspěšně realizovat komunikaci s cizinci.

Ačkoliv je současná výuka cizích jazyků zaměřena na rozvoj komunikativní kompetence žáka ve všech čtyřech řečových dovednostech, ve školách je většinou kladen důraz na gramatickou a lexikální správnost. Chybám ve výslovnosti bývá pozornost věnována nesystematicky. Nelze však říci, že výslovnost žáka v cizím jazyce nehraje v procesu komunikace významnou úlohu. Nesprávná realizace některých segmentálních či suprasegmentálních prvků jazyka může výrazným způsobem deformovat sdělení, někdy též zcela znemožnit proces komunikace. Z tohoto důvodu je třeba začít se této problematice v hodinách cizích jazyků hlouběji věnovat, zkoumat význam, který výslovnosti přiřkládají sami vyučující cizích jazyků, a také způsob, jakým jsou tyto otázky řešeny v učebnicích. (srov. Konečný, J., 2013b)

Při formulaci definice fonetické gramotnosti jsme záměrně nepoužili hodnotící výraz „správný“, neboť se domníváme, že posoudit správnost v podmínkách výuky ruského jazyka v české škole je velmi obtížné, ne-li zcela nemožné. Navíc neexistuje žádný použitelný etalon výslovnosti cizince, vzhledem k němuž bychom mohli výslovnost našich žáků posuzovat. Jako vhodnější se nám jeví použití výrazu „odpovídající“, který připouští možnost variant v mezích daných platnou ortoepickou normou současného spisovného ruského jazyka.

Základním předpokladem pro osvojení si odpovídající artikulace samohlásek a souhlásek a prozodických prostředků ruského jazyka je schopnost žáka tyto prvky zvukové stránky jazyka slyšet. Z tohoto důvodu obsahuje fonetická gramotnost nejen aspekt artikulační, ale také auditivní. Pro hladký průběh ústní komunikace je nezbytné, aby mluvčí realizoval fonematické i prozodické prvky v souladu s pravidly ruského jazyka. V případě nedodržení tohoto požadavku bude řeč českých mluvčích v ruském jazyce deformována ve všech rovinách. Ve výuce je proto nezbytné důsledně překonávat interferenci rodného jazyka žáků a směřovat k maximálnímu přiblížení se normativní výslovnosti rodilých mluvčích.

Uvedená definice byla formulována v roce 2012, kdy jsme zahájili zkoumání dané problematiky. Jedná se o obecně platnou definici, kterou lze jako celek či v jejích dílčích

aspektech dále rozšiřovat či konkretizovat. Pojem „utváření fonetické gramotnosti“ vnímáme v porovnání s termínem „osvojování prvků fonetického minima“, který je v lingvodidaktice obecně používán, jako vhodnější. Pojmu fonetické minimum a jeho chápání je věnována pozornost v kapitole 1.4.3.

Úroveň fonetické gramotnosti jednotlivců i skupin mluvčích (Čechů) lze také posuzovat z hlediska cíle výuky ruského jazyka. Toto téma je rozpracováno v kapitole 1.4.

1.2 Lingvistické základy utváření fonetické gramotnosti

V této kapitole bude představen fonetický systém ruského jazyka. Text bude rozdělen na několik částí – nejprve bude pozornost věnována segmentální (fonematické) úrovni zvukové stránky (zvlášť bude představen systém vokálů a zvlášť systém konsonantů), následně bude představena suprasegmentální (prozodická) úroveň fonetického systému ruského jazyka. Závěrečná část bude věnována otázce fonetických procesů a pozičních zákonitostí.

Kapitola v žádném případě nepředstavuje kompletní popis ruského fonetického a fonologického systému.

Kromě popisu bude tato kapitola obsahovat také porovnání zvukové stránky ruského jazyka s analogickými jevy v češtině. Pro pochopení původu chyb žáků a také charakteristiku českého přízvuku⁷ (někdy též akcentu, viz výše) v ruském jazyce je komparativní přístup nezbytný. Výsledky porovnání: 1) poskytují vysvětlení chyb, se kterými se v řeči českých mluvčích v ruském jazyce setkáváme, 2) slouží jako zdroj informací o tom, které jevy fonetického systému ruského jazyka mohou činit českým mluvčím potíže. Společně s výsledky praktického výzkumu mohou tyto teoretické informace představovat cenný materiál pro zpracování fonetických cvičení nebo pro plánování kurzu korektivní fonetiky pro posluchače vysokých škol v oboru rusistika.

⁷ Ve shodě s A. A. Reformatským (viz výše) označujeme termínem **český přízvuk**, příp. akcent, souhrn typických chyb ve výslovnosti v ruském jazyce, kterých se Češi dopouštějí.

1.2.1 Charakteristika fonému jako základní jednotky fonologie

Jazyk je podle M. Romportla (1985, s. 5) hlavní prostředek, pomocí kterého se členové lidské společnosti dorozumívají. Komunikace může mít podobu psanou a mluvenou, přičemž mluvená podoba je sice starší, avšak postupem času došlo k tomu, že vyšší důležitost získala psaná podoba jazyka.

Systém jazyka je složen ze souboru jazykových jednotek, které jsou fixovány v paměti mluvčích, a souboru jazykových pravidel, které s těmito jednotkami pracují (gramatika). Znakové jednotky jsou charakteristické tím, že mají určitý význam (parole, rus. означаемое) a materiální podstatu (langue, rus. означающее), mezi nimiž existuje podmíněné, nikoliv přirozené spojení. (srov. Князев, С. В., Пожарицкая, С. К., 2005, s. 148, online)

V souvislosti se zvukovou stránkou jazyka hovoříme o abstraktních, symbolických (nikoliv materiálních nebo fyzických) jednotkách fonetického systému – **fonémech**, které M. Krčmová (2009, online) definuje jako „zvukový prostředek sloužící k odlišení morfémů, slov a tvarů slov téhož jazyka s různým významem (lexikálním, gramatickým). Liší se od ostatních fonémů téhož jazyka nejméně jednou fonologickou distinktivní vlastností“.

S. V. Kňazev a S. K. Požaričká (Князев, Пожарицкая, 2005, s. 148, online) upozorňují na skutečnost, že pomocí fonémů se od sebe mohou odlišovat různé jazykové jednotky. Díky tomu fonémy plní v jazyce dvě základní funkce: a) **konstitutivní** – zajištění možnosti zápisu zvukových jednotek do paměti, b) **signifikantní** (distinktivní) – odlišení různých znakových jednotek.

Disciplína, která se zabývá studiem fungování fonetických jednotek v jazyce ve vztahu k diferenciaci smyslových jednotek, se nazývá **fonologie**. (srov. Князев, С. В., Пожарицкая, С. К., 2005, s. 150, online) M. Krčmová (2009, online) tuto disciplínu dále dělí na **obecnou**, která se zabývá vzájemnými vztahy mezi jednotlivými fonémy; **srovnávací (komparativní)**, jejímž úkolem je provádět porovnání fonologických systémů jazyků z různých hledisek; a **historickou**, která zkoumá vývoj inventáře fonémů a jejich vztahů.

E. Ondřejčková (1999, s. 10) zastává názor, že fonetika je základním stupněm zkoumání zvukové stránky jazyka a fonologie reprezentuje vyšší úroveň tohoto zkoumání, přičemž vzájemně vytvářejí neoddělitelnou symbiózu. Fonologii nechápe pouze jako umělou abstrakci hláskové soustavy jazyka, ale jako vědeckou metodu, jejímž prostřednictvím je možné vysvětlit a popsat fungování zvukové stránky jazyka, což hraje

velmi výraznou roli zejména při kontrastivním lingvistickém výzkumu. Porovnáním inventáře fonémů dvou, případně i více jazyků, jejich příznaků a zákonitostí vznikne relevantní lingvodidaktický základ pro další výzkum a výuku zvukové stránky daného cizího jazyka na pozadí jazyka mateřského, případně dalšího cizího.

V současné rusistice se můžeme setkat s existencí několika fonologických koncepcí, z nichž každá nabízí vlastní přístup k dané problematice. Fonémy jsou chápány jako jednotky, které mají vyšší míru abstrakce než hlásky, z čehož vyplývá, že hlásky se spojují do fonémů a jejich počet je tak vyšší než počet fonémů.

Při zpracování disertační práce vycházíme z poznatků Moskevské fonologické školy (MFŠ) a fonologické teorie Pražského lingvistického kroužku (PLK)⁸. Týká se to například chápání hlásky [ɨ] jako varianty [и], která je představiteli MFŠ považován za základní podobu realizace fonému <и>.⁹

Pro větší přehlednost a jednoznačnost budeme využívat také formální značení, se kterým se lze setkat v pracích autorů MFŠ. Hlásky budou graficky znázorňovány v hranatých závorkách, například [ɨ], zatímco fonémy budou znázorňovány v ostrých závorkách, například <и>.

Vzhledem k tomu, že bude docházet k porovnání hlásek a fonémů ruského a českého jazyka, budou v textu v případě ruského jazyka využívány symboly azbuky, v případě českého jazyka symboly latinky.

Jak uvádějí autoři Didaktiky ruského jazyka, mezi lingvistickými základy utváření fonetické gramotnosti hrají významnou roli výsledky komparace fonetického systému ruského jazyka s fonetickým systémem mateřského jazyka žáků. (srov. Purn, R. a kol., 2003, s. 20)

Porovnání lze provádět ze dvou pohledů: a) lingvistického, b) didaktického. Je pochopitelné, že didaktické porovnání obou systémů vychází z lingvistické komparace, nicméně formulované výsledky a závěry obou přístupů mohou být lehce odlišné, neboť pro ne všechny rozdíly jsou z hlediska didaktického (tj. s ohledem na dosažení stanoveného cíle výuky ruského jazyka) relevantní.

⁸ Tyto koncepce, byť se v některých pohledech vzájemně odlišují, mají společné rysy a dohromady poskytují ucelený komplexní pohled na zkoumanou problematiku. Kromě nich však existuje celá řada dalších fonologických teorií.

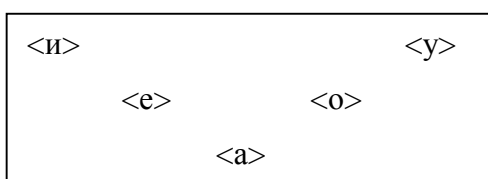
⁹ V teorii L. V. Ščerby (Leningradská fonologická škola, LFŠ) se naproti tomu setkáváme s tím, že v určitých případech je možné chápat [и] a [ɨ] jako dva různé samostatné fonémy. (srov. Князев, С. В., Пожарицкая, С. К., 2005, s. 156–157, online)

1.2.2 Segmentální (fonemická) rovina – vokální systém ruského jazyka

V současném ruském jazyce existuje 5 samohláskových fonémů: <a>, <e>, <и>, <o>, <y>. (srov. Zoubek, M., Kurková, M., 1979, s. 61)

Fonémy lze charakterizovat pomocí dvou základních kritérií: 1) postavení jazyka v dutině ústní během artikulace, 2) zapojení rtů do procesu artikulace. Systém vokálních fonémů současného ruského jazyka tak lze znázornit jako trojúhelník.

Schéma 1 – Schéma vokálních fonémů současného ruského jazyka



V rámci prvního kritéria klasifikace rozlišujeme vertikální a horizontální posun jazyka. Z hlediska druhého kritéria rozlišujeme samohlásky zaokrouhlené (labializované) a nezaokrouhlené (nelabializované).

Tabulka 1 – Systém vokálních fonémů současného ruského jazyka (srov. Zoubek, M., Kurková, M., 1979, s. 62)

Vokální foném	Vertikální posun jazyka	Horizontální posun jazyka	Zaokrouhlení (labializace)
<и>	vysoký	přední	nezaokrouhlený
<e>	středový	přední	nezaokrouhlený
<a>	nízký	střední	nezaokrouhlený
<o>	středový	zadní	zaokrouhlený
<y>	vysoký	zadní	zaokrouhlený

Z. F. Oliverius (1974, s. 84) uvádí, že vzájemnost artikulačních příznaků „zadní posun jazyka“ – „přítomnost labializace“ a „přední posun jazyka“ – „nepřítomnost labializace“ v současném ruském jazyce vede některé výzkumníky k tomu, že tradiční klasifikaci podle horizontálního posunu jazyka zaměňují klasifikací na základě přítomnosti, či nepřítomnosti labializace, protože dle jejich názoru v případě zaokrouhlení nedochází k neutralizaci, zatímco příznak „zadní posun jazyka“ může podléhat neutralizaci, zejména

nachází-li se hláska reprezentující příslušný foném v pozici mezi měkkými souhláskami. Autor tak nabízí další možnou klasifikaci, navrženou M. V. Panovem:

- <y> - labializovaný foném vysokého vertikálního posunu jazyka,
- <и> - nelabializovaný foném vysokého vertikálního posunu jazyka,
- <o> - labializovaný foném středového vertikálního posunu jazyka,
- <е> - nelabializovaný foném středového vertikálního posunu jazyka,
- <a> - foném nízkého vertikálního posunu jazyka.

V závislosti na redukci a na fonetické pozici ve slově může být pět vokálních fonémů současného ruského jazyka realizováno celkem šedesáti samohláskovými segmenty (pozičními variantami).¹⁰ Kompletní přehled vč. příkladů je zpracován například v publikaci Z. F. Oliveria (1974) na str. 88–90.

Současný ruský jazyk disponuje šesti samohláskami, které buď představují základní realizaci odpovídajícího fonému v silné pozici: [a] – <a>, [e] – <е>, [и] – <и>, [o] – <o>, [y] – <y>, nebo jsou chápány jako jejich poziční varianta [ы] – <и>. (srov. Kopeckij, L. V., 1971, s. 20)

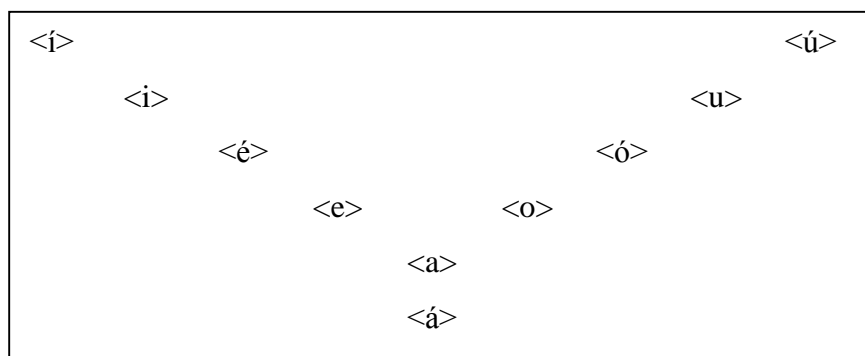
Pro grafický záznam výše uvedených vokálů v různých pozicích obsahuje ruská abeceda celkem 10 grafémů: а, е, ё, и, о, у, ы, э, ю, я.

Porovnání s vokálním systémem současného českého jazyka

V současném českém jazyce existuje celkem 10 vokálních fonémů, z nichž pět je krátkých a pět dlouhých. V psané podobě je lze vyjádřit pomocí 14 grafémů. Ve spisovné češtině si všechny samohlásky zachovávají svou kvalitu, při výslovnosti se neredukují. Systém samohlásek lze vyjádřit v podobě vokálního trojúhelníku. (srov. Kolářová, I., 2012, s. 23–24)

¹⁰ Problematika redukce je zpracována v podkapitole 1.2.5 této kapitoly.

Schéma 2 – Systém vokálních fonémů současného českého jazyka (srov. Kolářová, I., 2014, s. 24)



Na rozdíl od ruštiny se ve vokálním systému českého jazyka vyskytují kromě samohlásek také tři dvojhlásky (diftongy), které se k nim přimykají. Dvojhláskou se rozumí „sdružení dvou samohlásek v jedné slabice. Jedna ze dvou samohlásek je výraznější, druhá se vyslovuje jako polohláska – [ɤ]. V češtině se používají tři dvojhlásky ou, au, eu, všechny jsou klesavé“. (Kolářová, I., 2012, s. 26)

T. Duběda (2005, s. 34 – 36) provedl typologické vyhodnocení vokální kvantity ve 12 jazycích. My se zaměříme na fungování této kategorie v českém a ruském jazyce. Zatímco v češtině má vokální kvantita fonologickou roli, v ruštině pouze doprovází témbrové opozice. Kategorie fonologické variability je velmi úzce spjata s fonologickou rolí. Pokud přisuzujeme délce vokálu fonologickou roli, pak se u ní projevuje i fonologická variabilita. To platí například pro češtinu. V ruštině můžeme naopak rozlišit nejméně dva stupně fonetické délky. Vokální systém češtiny je hodnocen jako relativně symetrický s ohledem na charakter podsystemu krátkých a dlouhých vokálů. Naopak ruštinu T. Duběda považuje za jazyk s nesymetrickým systémem. Korelace s témbrem je do jisté míry symptomatická pro všechny samohláskové systémy. Zatímco v češtině nemá vokální kvantita přímou souvislost s přízvukem (přízvučná samohláska může být dlouhá i krátká), pro ruštinu je typické, že pouze přízvučná slabika může být dlouhá. Oba porovnávané jazyky se liší také v oblasti fonotaktického omezení – pro češtinu platí, že umístění dlouhé samohlásky není v podstatě nijak omezeno, v ruštině pozorujeme vztah mezi otevřeností/zavřeností přízvučných slabik a trváním samohlásek, které se v nich vyskytují. V češtině se setkáváme s poměrně výrazným grafickým (pravopisným) rozlišením krátkých a dlouhých samohlásek, v ruštině lze hovořit pouze o nepřímých či částečných korelátech.

Tabulka 2. Typologické vyhodnocení vokální kvantity v českém a ruském jazyce (srov. Duběda, T. 2005, s. 36)

Jazyk/Charakteristika	Čeština	Ruština
Fonologická role	+	-
Fonetická variabilita	+	+
Symetrie krátkého a dlouhého podsystému	+	-
Korelace s témbrem	-	+
Korelace s přízvukem	-	+
Fonotaktická omezení	-	+
Pravopisné koreláty	+	-

1.2.3 Segmentální rovina – konsonantický systém ruského jazyka

V oblasti konsonantních fonémů ruského jazyka se setkáváme u různých autorů s kolísáním počtu zvukových jednotek v silné pozici¹¹:

- 32 konsonantních fonémů (srov. Duběda, T., 2005, s. 117),
- 33 konsonantních fonémů (srov. Jones, D., 1969, s. 299),
- 34 konsonantních fonémů (srov. Аванесов, Р. И., 1956, s. 134),
- 35 konsonantních fonémů (srov. Oliverius, Z. F., 1974, s. 103),
- 37 konsonantních fonémů (srov. Шведова, Н. Ю., 1980, s. 70–71; Князев, С. В., Пожарицкая, С. К., 2005, s. 172, online).

Jak uvádějí S. V. Князев a S. К. Пожарицкая (Князев, Пожарицкая, 2005, s. 173–174), je tato rozkolísanost způsobena faktem, že různí autoři zahrnují mezi fonémy různý počet konsonantů. Zejména je to dáno tím, že ne všichni autoři považují měkké zadopatrové souhlásky za samostatné fonémy. Jejich fonologický status je skutečně sporný, neboť se v současném ruském jazyce vyskytuje pouze omezený počet situací, v nichž je možné je dát do opozice s odpovídajícími tvrdými souhláskami. Dalším sporným fonémem je <ж'>, který se nevyskytuje ve všech idiolektech¹². Dále někteří lingvisté odmítají existenci samostatného fonému <ш'>, přičemž argumentují zejména tím, že v petrohradské ortoepické normě byla výslovnost [ш'ч'] a současně souhláska [ш':] často odpovídá spojení

¹¹ Přehled konsonantních fonémů v silné pozici podle jednotlivých autorů je uveden v příloze B.

¹² Idiolektem je označován dialekt (jazykový systém) konkrétního mluvčího (srov. Князев, С.В., Пожарицкая, С.К., 2005, s. 173, online).

dvou fonémů <с> <ч> nebo <з> <ч>. Spory se naopak nevedou o povahu hlásky [ɣ], která se může vyskytovat v silné pozici v některých citoslovcích (například oro, ara, o Господи) či ve slově бухгалтер. Segment [ɣ] je typický pouze pro přejatá slova nebo citoslovce, navíc je možné jej volně zaměnit souhláskou [r]. Za bezproblémový je považován i segment [ж'], například ve slovech жури nebo жульен, který se také vyskytuje pouze v přejatých slovech.

V naší práci se budeme držet klasifikace představené v publikaci Fonetika ruského jazyka (viz Oliverius, Z. F., 1974).

Pro grafickou realizaci konsonantického systému současného ruského jazyka se využívá 21 grafémů: б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ.

Ruské konsonanty je možné třídit podle několika kritérií. Nejčastěji se setkáváme s klasifikací: 1) podle způsobu artikulace; 2) podle místa artikulace (vzniku); 3) podle účasti - neúčasti hlasivek (tj. podle znělosti – neznělosti); 4) podle přítomnosti – nepřítomnosti palatalizace (tj. podle měkkosti – tvrdosti)¹³.

Palatalizace je „posun jazyka při výslovnosti k palatu. Na rozdíl od palatál, kde se celá výslovnost děje právě zde, mají tyto hlásky své místo tvoření a posun jazyka jen hlásku obměňuje. Palatalizované souhlásky tvoří dvojice s homorgánní souhláskou nepalatalizovanou, tj. proti [m] stojí palatalizované [mʲ]¹⁴, proti [s] palatalizované [sʲ] atd.“. (Krčmová, M., 2009, online)

Ráz (hlasový předraz, glotální okluze, hlasivková exploziva) vzniká v situaci, kdy „z klidového postavení podobného jako při volném dýchání přecházejí hlasivky do činnosti při řeči (...). Před vokálem na počátku fonace se často objeví tvrdý hlasový začátek, při němž se hlasivky nejprve pevně sevrou a první kmit začíná oddělením hlasivek od sebe. (...) Tvrdý hlasový začátek je sluchově vnímatelný jako tzv. ráz. V některých jazycích (v dánštině) jde o samostatnou hlásku, jinde se naopak nepočítá (francouzština aj.). V češtině je jeho užití většinou fakultativní, vyskytuje se např. při pomalejší mluvě mezi dvěma vokály patřícími různým slovům. V některých pozicích je v ortoepické výslovnosti závazný“.

(Krčmová, M., 2009, online)

¹³ Přehled konsonantického systému současného ruského jazyka dle všech čtyř kritérií je uveden v příloze C.

¹⁴ Zachováváme zde původní označení palatalizovaných konsonant, které je uvedeno ve zdroji. V disertační práci však označujeme měkkost pomocí apostrofu, tj. [mʲ], [sʲ].

Porovnání s konsonantním systémem českého jazyka

Kromě porovnání charakteristických rysů jednotlivých souhlásek obou jazyků je při stanovování shod a odlišností důležité porovnat také relevantní popis¹⁵ výslovnosti jednotlivých konsonantů v takové pozici, kde nedochází v důsledku neutralizace k realizaci odpovídajícího fonému jinou souhláskou.

Jak vyplývá z porovnání konsonantních systémů, v obou jazycích existují jak souhlásky s totožnou sluchově-artikulační charakteristikou, tak souhlásky, které se v určitých aspektech liší. Z lingvistického pohledu jsou významné všechny zjištěné odlišnosti.

Ústní promluva však není realizována pomocí izolovaných segmentálních prvků zvukové stránky příslušného jazyka. V proudu řeči dochází k přirozenému a zcela zákonitému vzájemnému ovlivňování hlásek a realizaci celé řady fonetických procesů (tzv. pozičních změn), jejichž vlivem dochází k menším či větším obměnám charakteristických rysů jednotlivých konsonantů. Je totiž dokázáno, že prvky cizojazyčného akcentu nesouvisí jen s nedostatečně osvojenými či chybně realizovanými segmentálními či suprasegmentálními prvky cílového jazyka, ale také s nerespektováním (či neznalostí) pozičních procesů, které v tomto jazyce probíhají. (viz například Бархударова, Е. Л., 2012)

1.2.4 Suprasegmentální (prozodická) rovina – dynamika a rytmus ruské řeči

Následující kapitola je věnována základním prozodickým prvkům ruského fonetického systému: slabika, přízvuk, redukce, takt, syntagma (větný úsek).

A. Slabika (sylaba)

Podle M. Krčmové (2009, online) je slabika „nejjednodušší a nejtěsnější možnou artikulační jednotkou funkčních prvků řeči, která vyhovuje dorozumívání“. Je tvořena povinným slabičným prvkem, který bývá nejčastěji vyjádřen vokálem a fakultativními neslabičnými prvky, vyjádřenými zpravidla konsonanty. Slabičný prvek je označován jako

¹⁵ Relevantním popisem máme na mysli popis, který v maximální možné míře odráží výslovnost, která je v souladu s platnou ortoepickou normou daného jazyka.

jádro slabiky (nukleus), případně vrchol (rus. ядро, вершина). Část slabiky před jádrem se označuje jako onset nebo praetura (rus. инициаль), část za jádrem koda (rus. финаль).

Z. F. Oliverius (1974, s. 61) uvádí, že charakteristika slabiky patří k nejsložitějším problémům fonetiky. Ve své publikaci podává výčet teorií a uvádí z nich vyplývající definice sylaby.

R. I. Avanesov (Аванесов, 1956, s. 42) zastává názor, že základní zákon dělení slov na slabiky v ruském jazyce spočívá v tom, že slabika v ruštině (kromě první ve slově) se vždy tvoří v souladu s principem narůstající znělosti, počínaje nejméně znělou. Platí, že poslední segment slabiky, která není finální, bývá 1) nejvíce znělým, tj. slabikotvorným, díky čemuž dochází k vytvoření otevřené (končící) slabiky (rus. открытый слог), nebo, 2) pokud se vyskytuje po slabikotvorné hlásce (obvykle se jedná o samohlásku), jde o segment méně znělý (sonora) a vytváří uzavřenou (končící) slabiku (rus. закрытый слог). V obou případech dochází k tomu, že následující slabika má na svém počátku narůstající znělost.

Jde o tzv. **sonorní teorii slabiky** (rus. сонорная теория слога), která je podle P. A. Lekanta (Лекант, 2013, s. 57) v současném ruském jazyce velmi široce přijímána.

Na základě struktury rozeznáváme různé druhy slabik. Z. F. Oliverius (1974, s. 63), s odkazem na A. A. Reformatského, uvádí, že rozhodujícím momentem je začátek a konec slabiky:

- slabika začínající samohláskou (rus. неприкрытый слог): V, VK¹⁶;
- slabika otevřená (rus. открытый слог): V, KV;
- slabika začínající souhláskou (rus. прикрытый слог): KV, KVK;
- slabika uzavřená (rus. закрытый слог): VK, KVK.

V porovnávacím česko-ruském plánu je zřejmé, že v případě ruské přízvučné slabiky impuls svalového napětí narůstá postupně a postupně také klesá síla svalového napětí na konci slabiky. V českém jazyce je nárůst i pokles svalového napětí rychlý. Odlišnost mezi oběma jazyky lze nalézt také v případě dělení slov na slabiky. Různý počet slabik ve slovech Ре/тр – Пётр, ми/ни/стр – ми/нистр, пси/чи/а/тр – пси/хи/а/тр je dle Z. F. Oliveria způsoben rozdílnou funkcí sonorních souhlásek v ruštině a v češtině. V českém jazyce bývají sonory

¹⁶ V – vokál, K – konsonant

v některých pozicích slabikotvorné, zatímco v ruštině tuto vlastnost sonory nemají v žádné pozici. (srov. Oliverius, Z. F., 1974, s. 63)

Slabika plní podle S. V. Kňazeva a S. K. Požarické (Князев, Пожарицкая, 2005, s. 103–104, online) následující funkce: a) je minimální jednotkou produkce a recepce řeči; b) slouží jako místo realizace slovního a frázového přízvuku; c) je formou organizace segmentálních jednotek v proudu řeči, tj. reguluje jejich vzájemnou spojitelnost; d) je považována za jednotku řečového rytmu (jednou z funkcí slabiky je tvorba rytmu). Slabika má celou řadu vlastností, které lze rozdělit na fonetické a fonologické. První uvedená skupina zahrnuje vlastnosti, které jsou charakteristické pro sylabu v jakémkoliv jazyce:

- slabika je minimální jednotkou, kterou mluvčí vyslovují, což znamená, že při produkci řeči nejde o náhodnou posloupnost segmentů, ale o ucelený artikulační komplex; podobná pravidla platí také pro recepci řeči;
- slabika je považována za minimální jednotku, v jejímž rámci dochází k realizaci pravidel koartikulace;
- slabika je minimální zvukový úsek, v rámci kterého probíhá nárůst i spád proudu vzduchu.

B. Přízvuk

V. Straková (1978, s. 15) konstatuje, že „přízvuk je v ruštině jednou ze složek formujících slovo v mluveném jazyce. (...) Znalost místa přízvuku v ruských slovech je tedy nezbytnou podmínkou mluveného projevu, přitom však i jedním z nejobtížnějších úkolů jazykové výuky. Má-li cizinec zvládnout ruský přízvuk, potřebuje náležitou metodickou instrukci, která by ho orientovala v základní problematice a naznačila alespoň v hrubých rysech určující faktory (...) v přízvukových poměrech“.

M. Krčmová (2009, online) uvádí, že „slovní přízvuk (akcent) je charakterizován prominencí slabiky v rámci „fonetického slova“, úseku řeči, který je roven slovu v běžném slova smyslu, ev. je tvořen takovým „běžným“ slovem a jeho klitiky (příklonkami a předklonkami – pozn. J.K.). Přízvukový celek se označuje také termínem takt; proto se přízvuku říká také přízvuk taktový. Jedna ze slabik tohoto taktu – slabika přízvučná – získává ve srovnání s ostatními slabikami úseku, nepřízvučnými, navíc určité vlastnosti nebo jsou v ní vlastnosti existující i v ostatních slabikách přítomny ve větší míře. Tak např. přízvučná i nepřízvučná slabika mají určitou sílu a výšku, ale přízvučná je silnější nebo vyšší,

nepřízvučná má rovný tón, zatímco v přízvučné kolísá jeho výška apod. Na základě toho dochází k prominenci určité slabiky v souvislém proudu řeči“.

S. V. Kňazev a S. K. Požarická (Князев, Пожарицкая, 2005, s. 120–121, online) definují fonetické slovo jako úsek řečového řetězce, který je spojen jedním (slovním) přízvukem. Jak uvádějí, hlavním ukazatelem jednoty fonetického slova je schéma redukce samohlásek v něm. Tuto skutečnost demonstrují dvojí možnou realizací slova *юго-запад* (*jihozápad*) v řeči mluvčích. Toto slovo může být vysloveno jako [jýgtzápɐt]; dvě přízvučné slabiky (první a třetí) ukazují na rozdělení na dvě fonetická slova. Naopak v případě výslovnosti jako [jɤgázápɐt], kdy je v celém slově pouze jedna přízvučná slabika, se jedná o jedno fonetické slovo. Vedle ortofonických (tj. vždy přízvučných) slov se setkáváme také se slovy běžně nepřízvučnými (klitikami). Proklitikou je označováno nepřízvučné slovo, které se k přízvučnému přimyká zleva (například *из зóрода*), enklitiky jsou slova přimykající se k přízvučnému slovu zprava (například *приишл бы, можешь ведь*). V současném ruském jazyce se někdy setkáváme s případy, kdy klitiky přejímají přízvuk plnovýznamového slova (například *на пол*).

V souvislosti s přízvukem uvádějí autoři Ruské gramatiky, že ve víceslabičných tvarech slov jsou slabiky vyslovovány různě, přičemž jedna z nich se při výslovnosti zdůrazňuje (vyčleňuje). V ruském jazyce je charakteristické, že toto vydělení je způsobeno silným napětím artikulačního ústrojí, což vytváří a) vysokou zřetelnost tónu (a současně také zřetelnou výslovnost konkrétní hlásky, která se nachází v přízvučné pozici), b) délku samohlásek. (srov. Шведова, Н. Ю., 1980, s. 90)

Jak uvádí Z. F. Oliverius (1974, s. 54–56), dynamika a rytmus současného ruského jazyka se silně odlišují od dynamicko-rytmických charakteristik současného českého jazyka. Síla a intenzita (délka) přízvučných slabik v ruštině výrazně převyšuje sílu a intenzitu přízvučných slabik v češtině. Naopak ruské nepřízvučné slabiky jsou několikanásobně slabší a kratší než nepřízvučné slabiky v češtině. Ruský slovní přízvuk je v odborné literatuře charakterizován jako dynamický (silný), kvantitativní, volný a pohyblivý. Naopak přízvuk v češtině lze charakterizovat jako dynamický (slabý), stálý (je fixován na první slabiku slova).

Autoři Ruské gramatiky pod vedením N. J. Švedové (Шведова, 1980, s. 91–92) charakterizují volnost a pohyblivost následovně:

volnost (rus. разноместность) se projevuje tím, že v ruském jazyce není přízvuk fixován na určitou slabiku (například na první, poslední, předposlední apod.) nebo na pevně

danou část slova (kmen nebo flexi). V různých slovech tak přízvuknými mohou být různé slabiky daného slova a současně také na různé morfémy. Díky tomu má ruský přízvuk distinktivní funkci – slouží pro odlišení různých slov se stejnou zvukovou stavbou (homofonů) nebo k odlišení konkrétního gramatického tvaru jednoho slova;

pohyblivost (rus. подвижность) způsobuje, že přízvuk je třeba považovat za charakteristickou vlastnost každého gramatického tvaru slova (nikoliv slova jako celku v celém svém paradigmatu), neboť i když velká část ruských slov má přízvuk stálý, existuje celá řada případů, kdy se při tvorbě tvarů jednoho slova může přízvuk přemísťovat z jedné slabiky na jinou, z jednoho morfému na jiný.

Z. F. Oliverius (1974, s. 55–56) upozorňuje na totožnou povahu prvku síly suprasegmentální úrovně obou srovnávaných jazyků a současně na odlišnou povahu prvku délky (intenzity). Zatímco prostřednictvím síly vokálů dochází v obou jazycích k vydělení slabiky z taktu (tedy realizaci přízvuku), délka slouží v češtině k odlišení významu slov a svou povahou je charakteristickým rysem segmentálních prvků (nevztahuje se k suprasegmentální úrovni zvukové stránky jazyka). Délka v češtině není spojena s dynamikou přízvuku (dlouhé samohlásky se vyskytují jak v přízvukných, tak i nepřízvukných slabikách). V řeči mluvčích jsou dlouhé samohlásky vyslovovány po dvojnásobně dlouhou dobu v porovnání s krátkými. Naproti tomu v ruském jazyce není délka vokálů chápána jako samostatný charakterový rys segmentálních prvků, ale doprovází silový prvek dynamického přízvuku a je definována jako vedlejší charakteristický rys ruského přízvuku. Přízvukné samohlásky jsou vyslovovány dvou- až trojnásobnou délkou než samohlásky nepřízvukné.

Experimentálně bylo dokázáno, že k vyčlenění (zdůraznění) přízvukného prvku v slově dochází především na základě jeho délky. (srov. Антонова, Д. Н., 1988, s. 16)

Lingvisté zabývající se fonetikou se vždy snažili o číselné vyjádření vzájemných vztahů délky a intenzity samohlásek vytvářejících rytmické modely ruského jazyka. Nejznámější je model rytmické stavby slova nesoucí název Potebňova formule (rus. Формула Потебни), kterou jako první představil ruský a ukrajinský filolog A. A. Potebňa. Má podobu „...12311...“ a s její pomocí je možné popsat zvláštnosti rytmické organizace libovolného fonetického slova v ruském jazyce. Číslice 3 označuje přízvuknou samohlásku, číslicí 2 je označena samohláska nacházející se v slabice bezprostředně před přízvuknou slabikou nebo v počáteční nepřízvukné slabice začínající samohláskou či samohláska závěrečné nepřízvukné otevřené slabiky. Číslice 1 označuje samohlásky ve všech

zbývajících pozicích v nepřízvučných slabikách slova. Tečky naznačují možnost výskytu předcházejících a následujících slabik. I když mohou mít slova různý počet slabik, L. V. Zlatoustova definovala celkem 16 rytmických modelů, z nichž ke 12 modelům lze přiřadit přibližně 90 % libovolného textu v ruském jazyce. Většina slov v ruštině je však jedno- až čtyřslabičných. (srov. Кедрова, Г.Е. – Формула Потемни, 2001, online)

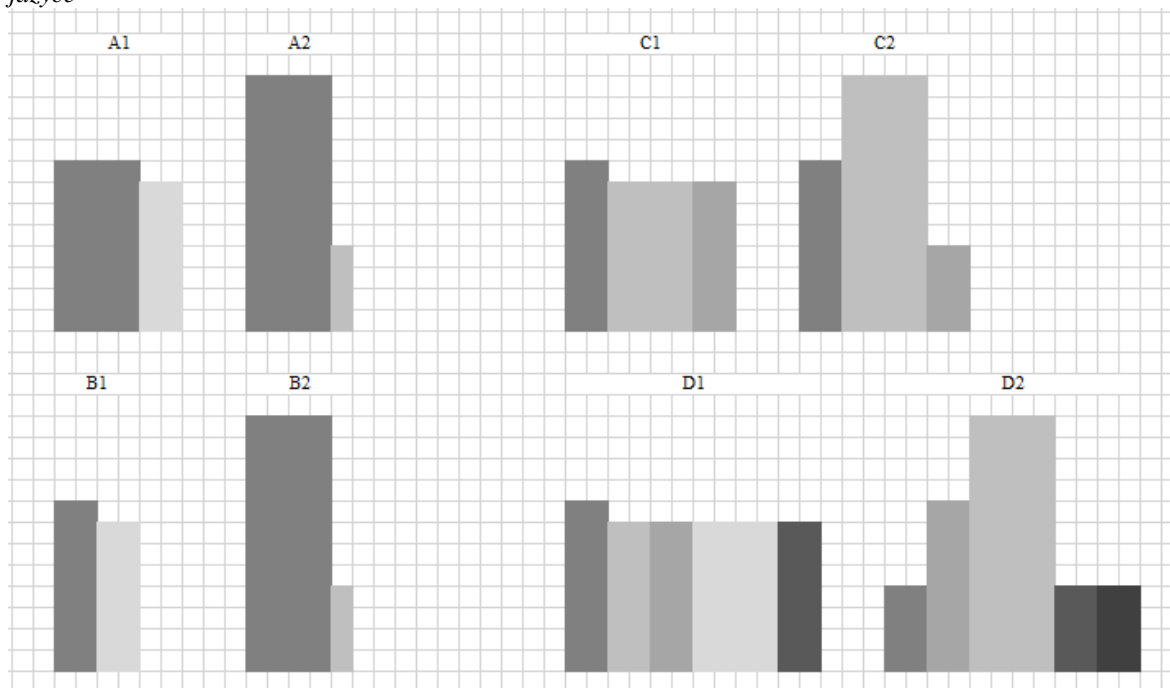
C. Redukce

V nepřízvučných pozicích vokály v ruském jazyce ztrácí svou délku a intenzitu, tj. dochází k jejich výraznému zkrácení a zeslabení. Tento proces je označován pojmem redukce. V současném ruském jazyce se lze setkat s redukcí kvantitativní a kvalitativní. (srov. Oliverius, Z. F., 1974, s. 57)

Při **kvantitativní** redukcí (rus. количественная редукция) se samohlásky v nepřízvučných slabikách zkracují a často také dochází k jejich zeslabení. Kvantitativní redukce se dotýká všech samohlásek ruského jazyka a je charakterizována specifickými rysy rytmu ruského jazyka. (srov. Бархударова, Е. Л., Панков, Ф. И., 2008, s. 42)

Při **kvalitativní** redukcí (rus. качественная редукция) dochází ke změně tónu (kvality) nepřízvučných samohlásek. Tento druh redukce se týká pouze vokálů а, о, э. Ostatní samohlásky (tj. и, ы, у) se redukují pouze kvantitativně. Výsledek redukce závisí především na poloze samohlásky ve vztahu k přízvuku a na přítomnosti a kvalitě (tj. tvrdosti či měkkosti) souhlásky před redukovanou samohláskou. (srov. Бархударова, Е. Л., Панков, Ф. И., 2008, s. 42)

Schéma 3. Schematické porovnání intenzity a délky přízvučných a nepřízvučných slabik v českém a ruském jazyce¹⁷



Legenda ke schématu:

A1: zá-mek; A2: zá-мок; B1: ve-čer; B2: vé-чер; C1: pa-mát-ka; C2: pa-бó-тать; D1: pře-pra-co-vá-vat; D2: раз-го-ва-ри-вать

V českém jazyce má dlouhá samohláska přibližně dvojnásobnou dobu trvání v porovnání s krátkou (viz A1, C1, D1). Rozdíl mezi přízvučnou a nepřízvučnou slabikou je téměř zanedbatelný (viz B1). Naproti tomu v ruském jazyce pozorujeme výrazný rozdíl mezi přízvučným a nepřízvučným vokálem (A2, B2, C2, D2), a to jak v oblasti délky, tak i intenzity.

Z. F. Oliverius (1974, s. 56–57) rozlišuje v ruském jazyce celkem šest stupňů síly a délky ruských slabik:

1. nepřízvučné slabiky s redukcí 2. stupně;
2. nepřízvučné slabiky s redukcí 1. stupně;
3. slabiky s pobočným (vedlejším) přízvukem;
4. slabiky se slovním přízvukem;

¹⁷ Intenzita (síla) slabiky (resp. vokálu) je znázorněna na vertikální ose (svislý směr), délka slabiky (vokálu) je znázorněna na horizontální ose (vodorovný směr). Čtverečky nepředstavují žádné konkrétní jednotky, slouží pouze pro znázornění odlišností realizace přízvučné a nepřízvučné slabiky v obou jazycích a pro demonstraci porovnání délky trvání jednotlivých charakteristik. Schéma vychází z publikace Z. F. Oliveria (1974, s. 56). Převzaty byly příklady A1 – C2, příklady D1 a D2 jsme doplnili s cílem ukázat porovnání víceslabičných slov. Úpravy spočívají pouze v grafickém vyjádření příkladů, které Z. O. Oliverius uvádí ve své publikaci.

5. slabiky s větným (frázovým) přízvukem;
6. slabiky se zesíleným přízvukem.

Tabulka 3 – Charakteristika redukce v závislosti na místě slabiky ve vztahu k přízvuku (srov. Oliverius, Z. F., 1974, s. 59)

První slabika slova		Ostatní slabiky před přízvukem	Slabika bezprostředně před přízvučnou	Přízvučná slabika	Slabiky následující za přízvučnou	Poslední slabika slova	
Nepřikrytá slabika	Přikrytá slabika					Uzavřená slabika	Otevřená slabika
1	2	2	1	0	2	2	1
2	1	1	2	3	1	1	2

První řádek: stupeň redukce – číslice označuje míru kvantitativní/kvalitativní změny samohlásky v dané slabice.

Druhý řádek: odpovídající pozice dle Potebňovy formule – číslice označuje míru znělosti samohlásky v dané slabice.

Jak je vidět, uvedené charakteristiky jsou vzájemně komplementární.

Následující tabulka zachycuje fungování všech pěti vokálních fonémů současného ruského jazyka v různých pozicích ve slově. Jedná se o podrobný přehled realizace jednotlivých vokálů v závislosti na vzdálenosti od přízvučné slabiky. Pro výuku na střední škole je však tento přehled příliš podrobný a komplikovaný. V příloze E proto uvádíme další možné způsoby zpracování dané problematiky se stručnými komentáři ke každému z nich a také stručně shrneme způsob, jakým je tato problematika prezentována v dostupných učebních souborech pro výuku ruského jazyka na střední škole v České republice.

Tabulka 4 – Redukce samohlásek v nepřízvučných slabikách (upraveno podle Антонова, Д. Н., 1988, s. 16–17)

Přízvučná samohláska	Pozice					
	1. slabika před přízvučnou slabikou (1. stupeň redukce)		Absolutní začátek slova	Další slabiky před a za přízvučnou slabikou (2. stupeň redukce)		Některé koncovky a gramatické tvary slov
	po tvrdých souhláskách	po měkkých souhláskách		po tvrdých souhláskách	po měkkých souhláskách	
a	[ʌ]	[и]	[ʌ]	[ɘ]	[ɘ]	[ɘ]

	дала́	часы́ пяти́	Ара́рат	магази́н ко́мната	часово́й Яросла́вль нача́ли де́вять	ба́шня вре́мя кака́я
о	[ʌ] дома́		[ʌ] облака́	[ʊ] молодо́й холо́дно		
е	[ы] жена́ шесты́ цена́	[и] метро́	[eʲ] эта́ж Эльбру́с	[ʊ] Железно- во́дск	[ʊ] о́зеро телегра́ф на заво́де	[ʊ] но́вое дво́е
и (ы)	[ы] была́ жила́ в_игре́	[и] зима́	[и] игрово́й	[ы] выбира́ть пти́цы лы́жи	[и] приходи́ть кни́ги	[ы] но́вый
у	[y] друго́й	[y] Тюме́нь	[y] уходи́л	[y] дру́гу	[y] пе́сню	-

V přístupu autorů (viz příloha E) se nepochybně odráží také cílová skupina cizinců, pro něž byl učební materiál zpracováván, míra zjednodušení také reflektuje cíl výuky ruského jazyka příslušnými žáky a studenty.

1.2.5 Suprasegmentální (prozodická) rovina – melodie ruské řeči

Následující část práce je věnována problematice nadvětných celků, které společně charakterizují melodickou stránku ruské řeči.

Významem prozodických prostředků pro komunikaci se zabývá například J. Vlčková-Mejvaldová (2006, s. 11), která uvádí, že „v řečové komunikaci (...) není smysl výpovědi cele obsažen v lexikálních prvcích, které ji konstituují. Sémantická platnost lexikálních jednotek je obohacena nebo modifikována o informaci, kterou podává prozodická, suprasegmentální realizace dané výpovědi“.

S. V. Kňazev a S. K. Požarická (Князев, Пожарицкая, 2005, s. 127, online) uvádějí, že vzhledem k výrazné složitosti objektu samotného (intonace je velmi silně automatizována – mluvčí jazyka velmi snadno rozlišují a realizují intonační rozdíly, avšak jen zřídka si je uvědomují) existuje velké množství definic intonace (a je také poměrně rozšířen názor, že formulovat komplexní definici intonace je velmi obtížné a vlastně v podstatě zbytečné).

„Schopnost rozlišit význam jednotek, jimiž probíhá sdělování, není dána jen segmentálními fonémy a jejich seskupováním, ale i zvukovými prvky založenými na prozodických prostředcích řeči. (...) Suprasegmentální fonologické jevy jsou založeny vždy na relaci prvků v řetězci – buď na rozdílu mezi slabikami s přízvukem a bez něho v případě slovního přízvuku, nebo na průběhu celého modelu intonace rozkládajícího se většinou na více než jedné slabice v porovnání se sledem slabik, kde intonační schéma realizováno není“.

(Krčmová, M., 2009, online)

A. Melodická schémata v současném ruském jazyce

Z. F. Oliverius (1974, s. 67 – 70) uvádí, že melodie je závislá na výšce tónu sousedních segmentů (zejména pak samohlásek). Melodie ruského jazyka se silně odlišuje od melodie českého jazyka, zejména pak tím, že je výraznější: rozsah, ve kterém se pohybuje melodie ruské věty, je mnohem širší, než je rozsah melodie věty české. V současném ruském jazyce lze rozlišit dvě základní melodické formy: a) klesavá (rus. нисходящая) a b) stoupavá (rus. восходящая). Průběh těchto melodických forem se v obou jazycích odlišuje. **Klesavá melodie** je charakteristická pro emocionálně neutrální oznamovací věty, emocionálně neutrální zvolací věty a také emocionálně neutrální otázky s tázacím slovem, v nichž je otázka signalizována již přítomností tázacího slova, a tedy není nezbytné dodávat ještě druhý signál – stoupavou melodii. Zatímco v češtině dochází, počínaje přízvuknou slabikou, k pozvolnému poklesu melodie, pro ruský jazyk je typické, že dochází ke strmému poklesu melodie na přízvukné slabice slova nesoucího větný přízvuk. Část věty, která se nachází za přízvuknou slabikou, je pronášena tónem nižším. **Stoupavá melodie** je charakteristická pro otázky s uzavřenou odpovědí (očekává se odpověď ano nebo ne), neukončené větné úseky (neukončená syntagmata). Melodie otázky bez tázacího slova se v obou jazycích odlišuje velmi silně. V řeči mluvčích lze rozlišit dva druhy stoupání: a) melodie strmě stoupne

v pozici přízvukné slabiky slova s větým přízvukem; b) počínaje přízvuknou slabikou slova s větým přízvukem dochází k postupnému a plynulému stoupání melodie až do konce věty.

B. Syntagma

Syntagmatem S. V. Kňazev a S. K. Požarická (Князев, Пожарицкая, 2005, s. 127, online) označují řečový úsek, na jehož hranicích probíhá změna prozodické charakteristiky. Ukazatelem rozdělení proudu řeči na úseky (syntagmata) jsou hranice mezi těmito úseky a propojení slov uvnitř syntagmatu pomocí intonace. Jedná se o jednu z celé řady fonetických jednotek, které jsou mezi sebou vzájemně propojeny hierarchickými vztahy. Segmenty se propojují ve větší fonetické celky – sylaby, ty pak prostřednictvím přízvuku ve fonetická slova, ta zase vytvářejí díky vzájemnému provázání pomocí intonace syntagmata (větne úseky). Spojením několika syntagmat dochází k vytvoření fráze.

Z. F. Oliverius (1974, s. 65) v souvislosti s otázkou syntagmatického členění věty upozorňuje na to, že Češi, kteří hovoří rusky, velmi často vyslovují „po slovech“, dělají pauzy mezi slovy a realizují stejně silný přízvuk na všech slovech. Zejména poslední rys českého akcentu způsobuje monotónnost řeči a výrazně ztěžuje porozumění takové výpovědi. Důležitou roli hraje syntagmatické členění také z hlediska obsahu výpovědi, neboť může mít fonologický charakter (tedy může rozlišovat smysl výpovědi).

Existují však také případy, kdy jednu výpověď lze realizovat několika způsoby, aniž by došlo ke změně jejího významu. Obě situace demonstrujeme na následujících příkladech¹⁸:

- a) syntagmatické členění mění význam: *Садиться / нельзя стоять!* – *Садиться нельзя / стоять!*;
- b) syntagmatické členění nemění význam výpovědi, pouze upřesňuje její emocionální náboj: *Вчера мы с Васей были в кино.* – *Вчера / мы с Васей были в кино.* – *Вчера / мы с Васей / были в кино.* (sgov. Князев, С. В., Пожарицкая, С. К., 2005, s. 127, online)

¹⁸ Lomítkem (/) označujeme místo pauzy, tedy hranici mezi jednotlivými syntagmaty.

C. Intonace ruské řeči

Jak bylo uvedeno výše, intonace patří k nesložitějším prvkům zvukové stránky (nejen) ruského jazyka. Následující část práce proto uvedeme překladem citátu z publikace V. I. Maksimova *Занимательная фонетика*¹⁹.

O síle ruské intonace psali a mluvili mnozí odborníci. Například významný ruský spisovatel V. V. Veresajev vzpomínal na moc slova populárního předrevolučního advokáta F. N. Plevaka těmito slovy: „Jeho hlavní síla spočívala v intonacích, v nepřekonatelné, přímo čarovné nakažlivosti pocitu, kterým dokázal zapálit posluchače. Z toho důvodu nemohly jeho řeči na papíře ani velmi vzdáleně předat svou ohromující sílu“. A. S. Maršak se o tomtéž, tedy o síle intonace, vyjádřil ve verších²⁰: „Как лишний вес мешает кораблю, / Так лишние слова вредят герою. / Слова «Я вас любил» звучат порою / Сильнее слов «Я очень вас люблю.» (ср. Максимова, В. И., 2012, s. 89)

Intonaci lze podle S. V. Kňazeva a S. K. Požarické (Князев, Пожариская, 2005, s. 128, online) nejobecněji definovat jako komplex prozodických prostředků, které v přirozeném jazyce umožňují vyplnit celou řadu funkcí.

S. V. Kodzasov a O. F. Krivnová (Кодзасов, Кривнова, 2001, s. 380) ve své *Обecné fonetice* uvádějí, že slovo intonace se vztahuje k latinskému slovesu *intono*, tj. hlasitě vyslovovat, a že je jím označován souhrn prozodických charakteristických prvků věty: tónu, hlasitosti, délky, fonace. Významný vklad do této oblasti vnesli například N. S. Trubeckoj, A. M. Peškovskij, T. M. Nikolajevová nebo E. A. Bryzgunová, která jako první vypracovala v 60. letech minulého století ucelený popis ruské intonace, který zahrnoval nejfrekventovanější intonační konstrukce.

Autoři *Ruské gramatiky* definují intonaci jako zvukový prostředek jazyka, pomocí něhož mluvčí i posluchač rozlišují v proudu řeči promluvu a její smyslové části, stavějí jednotlivé promluvy do vzájemných opozic podle jejich cíle (oznámení, vyjádření vůle, otázka) a vyjadřují subjektivní vztah k promluvě. (ср. Шведова, Ю. Н., 1980, s. 96)

Komplikovanost intonace zdůrazňuje také T. E. Janková (Янко, 2008, s. 9–10), podle níž má intonace svá specifika, která nejsou k nalezení v jiných jazykových úrovních. Například je zmíněn fakt, že schopnost introspekce mluvčího (a to včetně lingvistů) je ve

¹⁹ Název publikace by bylo možné přeložit jako *Poutavá fonetika*.

²⁰ Volný překlad uvedeného čtyřverší zní: Stejně jako překáží lodi zbytečná váha, / překáží hrdinovi zbytečná slova. / Slova „Měl jsem vás rád“ někdy znějí / silněji než slova „Mám vás velmi rád“.

vztahu k formální stránce intonace rozvinuta mnohem slaběji než schopnost analýzy jiných jazykových jevů. Problémy nastávají také ve vztahu k obsahové stránce. Specifičnost intonace spočívá v tom, že označuje velmi abstraktní významy, které je občas obtížné nejen pojmenovat, ale vůbec objevit, neboť mají mnohdy nehmotnou povahu. Dále je třeba uvést, že oblastí, která je v řeči nejvíce náchylná k nejrůznějším deformacím a narušení je právě intonace. Podle T. E. Jankové je intonace slabým článkem jazykového systému.

N. V. Čeremisinová-Enikolopová (Черемисина-Ениколопова, 1999, s. 10–13) uvádí, že intonace je složitý jev, který je složen z řady komponentů. Stejně jako segmenty lze i intonaci popsat pomocí čtyř akustických parametrů, dnes velmi často nazývaných prozodickými prostředky: frekvence základního tónu (výška tónu), spektrum, intenzita a délka. Mezi nejdůležitější a nejvíce specifické komponenty ruské intonace patří přízvuk, melodie, tempo a témbro.

Potřebám výuky ruštiny jako cizího jazyka nejlépe vyhovuje níže uvedený popis melodické stránky ruského jazyka.

E. A. Bryzgunová charakterizuje systém ruské intonace pomocí sedmi intonačních konstrukcí (IK). V ruské gramatice je intonační konstrukce charakterizována jako typ vzájemného vztahu tónu, témbra, intenzity a délky řeči, pomocí něhož je možné porovnávat smyslové rozdíly výpovědí, které mají totožnou syntaktickou strukturu a lexikální stavbu, případně rozdíly výpovědí s různou syntaktickou strukturou, avšak totožnou zvukovou skladbou tvarů slov (srov. Шведова, Н. Ю., 1980, s. 97). Podrobný popis jednotlivých typů IK je uveden v příloze A.

Všechny typy intonačních konstrukcí lze rozdělit (stejně jako slova) na tři části: před přízvukem, přízvučnou, za přízvukem. Přízvučná část je tvořena jednou přízvučnou slabikou a je označována jako **centrum intonační konstrukce**. Zbývající části mohou být tvořeny jednou či více slabikami. Intonační centrum není stálé a může se v rámci výpovědi přesouvat, přičemž v některých případech dochází přesunem ke změně smyslu výpovědi, v jiných je smysl pouze upřesněn. (srov. Брызгунова, Е. А., 1967, s. 35–36)

S. V. Kozdasov a O. F. Krivnová (Коздасов, Кривнова, 2001, s. 388) uvádějí, že systém, který vypracovala E. A. Bryzgunová, neodráží celkovou variabilitu ruské intonace a ignoruje mnohé podstatné prozodické charakteristiky. Autorka koncepce je charakterizuje jako modální variace základních konstrukcí a systematicky je neanalyzuje. Zmínění autoři se domnívají, že jejich zohlednění je pro úplnost popisu fonetického systému ruského jazyka

a sémantiky ruské intonace nezbytné, nicméně souhlasí s tím, že koncepce E. A. Bryzgunové je vhodná pro výuku cizinců.

Ž. V. Ganijev (Ганиев, 2012, s. 86) naopak považuje určitou typizaci a shrnutí velkého množství intonačních frázových kontur do několika intonačních konstrukcí v rámci syntagmatu za klad celé koncepce. Uvádí také, že tento systém je didakticky výhodný také díky tomu, že je orientován na řeč televizních a rozhlasových hlasatelů a vychází ze stylu didaktizované (výukové) výslovnosti.

Kromě systému E. A. Bryzgunové existuje také celá řada dalších způsobů, jak lze charakterizovat ruskou intonaci:

- Koncepce navržená L. L. Kasatkinem: hlavními intonačními prostředky jsou tonální prostředky. Průběh tónu v rámci fonetického syntagmatu je označován jako tonální kontura (TK) – každá kontura má své centrum, část před ním a za ním. Autor rozlišuje celkem 10 různých tonálních kontur (ty rozděluje do pěti skupin TK-1 – TK-5, přičemž některé dále dělí). Od systému E. A. Bryzgunové se tato koncepce odlišuje mimo jiné také tím, že jednotlivé komponenty (změny tónu, kvantitativně-dynamické témbrové prostředky) jsou charakterizovány samostatně, nikoliv jako dílčí charakteristiky jednotlivých intonačních konstrukcí. (viz Лекант, П. А., 2013, s. 69–76)
- Koncepce S. V. Kodzasova: model frázové prozodie, v němž se autor opírá o širší inventář prozodických prostředků (než v případě E. A. Bryzgunové), přičemž se však nijak nesnaží o jejich fixaci a číselné označování. Koncepce se odlišuje tím, že v ní dochází k popisu všech úrovní prozodické stránky jazyka (tonální úroveň, kvantitativně-dynamická úroveň, fonační úroveň, artikulační úroveň), dále se striktně rozlišuje lokální a integrální použití prozodických prostředků. Tento model je zaměřen především analyticky. (viz Князев, С. В., Пожарицкая, С. К., 2005, s. 136–139, online; Кодзасов, С. В., Кривнова, О. Ф., 2001, s. 380–402)

1.2.6 Fonetické procesy v současném ruském jazyce

Při analýze a popisu zvukové stránky ruského jazyka je třeba brát v úvahu také fakt, že při promluvě dochází k realizaci celé řady procesů a pozičních změn. Jejich nerespektování v řeči cizinců je také častým zdrojem chyb a příčinou (někdy i velmi intenzivního) akcentu, což může v konečném důsledku vést až k nezdaru při komunikaci.

Z hlediska lingvistického i lingvodidaktického je proto velmi důležité tyto procesy nejen znát, ale také je dodržovat a v neposlední řadě s nimi prostřednictvím cíleně zaměřených cvičení seznamovat žáky. Pouze tak bude jejich fonetická gramotnost rozvíjena všestranně, nikoliv jen na úrovni jednotlivých a izolovaných prvků segmentální či suprasegmentální roviny zvukové stránky ruského jazyka.

E. L. Barchudarová (Бархударова, 2011, s. 40) upozorňuje na nutnost překonávání „pozičních návyků“ mateřského jazyka a zdůrazňuje názor V. A. Vinogradova, který poziční systém ruského jazyka přirovnával k fonologické „opěře“, na které stojí praxe osvojování výslovnosti. V souvislosti s pozičními změnami je třeba rozlišovat mezi tzv. fonetickou paradigmatickou a fonetickou syntagmatickou. O první oblasti fonetiky hovoříme v případě, kdy jsou poziční procesy charakterizovány realizací pozičních změn zvukových jednotek. Fonetická paradigmatica je tvořena zákony střídání zvukových jednotek. Druhá zmíněná oblast fonetiky souvisí s omezeními v použití určitých zvukových jednotek v konkrétních pozicích. Fonetická syntagmatica je dána zákonitostmi spojování zvukových jednotek.

R. I. Avanesov (Аванесов, 1972, s. 8) uvádí, že jedním z hlavních příznaků každého spisovného jazyka, na rozdíl od dialektů, jsou více či méně podrobně rozpracované výslovnostní normy, které v něm platí. Nauka o spisovné výslovnosti je označována jako **ortoepie**. Jde o souhrn pravidel ústní řeči, která zabezpečují jednotu její zvukové realizace v souladu s normami příslušného jazyka, které byly v historii formovány a upevňovány.

Jak uvádějí autoři Velkého ortoepického slovníku ruského jazyka, ortoepie obsahuje v tradičním pojetí všechny výslovnostní normy spisovného jazyka. Existuje však i jiný pohled (zastávaný například A. A. Reformatským nebo M. V. Panovem), podle něž do ortoepie patří pouze takové normy výslovnosti, u nichž je v rámci spisovné normativní výslovnosti přípustná variantnost. Ostatní fonetické zákony, které nemají ve spisovné výslovnosti žádné výjimky, se vztahují pouze k oblasti fonetiky (nikoliv k oblasti ortoepie). Základním úkolem deskriptivní fonetiky je analýza charakteru hlásek a synchronních zákonů jejich záměn, které realizují fonémy v různých pozicích. Ortoepie zkoumá a hodnotí především výslovnostní varianty slov a tvarů slov, které se mohou vyskytovat v konkrétních (totožných) fonetických pozicích. (srov. Каленчук, М. Л. a kol., 2012, s. 938)

Ortoepická pravidla současného ruského jazyka nalezneme v celé řadě publikací teoretického, lexikografického i učebnicového charakteru. (viz Аванесов, Р. И., 1972; Каленчук, М. Л., Касатника, Р. Ф., 2001; Вербицкая, Л. А., 2003; Одинцова, И. В., 2004; Каленчук, М. Л. a kol., 2012; a další) V práci budeme vycházet zejména z pravidel, která

jsou součástí Velkého ortoepického slovníku z roku 2012, zpracovaného autorským kolektivem pod vedením M. L. Kalenčukové (2012). V této publikaci je zachycen aktuální a současný stav a svým objemem (obsahuje více než 80 000 slov) se jedná o nejrozsáhlejší ortoepický slovník, který je k dispozici.

1.3 Psychologické a fyziologické základy utváření fonetické gramotnosti

V této kapitole je pozornost věnována vybraným psychologickým a fyziologickým faktorům, ovlivňujícím zkoumanou problematiku. S ohledem na skutečnost, že jedním z principů ruského pravopisu je princip fonetický, úroveň fonetické gramotnosti se nepřímo projevuje také v psané podobě jazyka. Primární funkci však plní v ústním projevu. Jak uvádí M. M. Galejevová (Галеева, 1964, s. 3), prostředky zvukové stránky jazyka, zaujímají v porovnání s gramatikou či slovní zásobou specifické postavení. Fonetika, která studuje „materiální podstatu“ jazyka, nahlíží na zvukové jevy jako na „dichotomii akusticko-fyziologické a sociální (lingvistické) stránky“. Z toho důvodu nelze zvukovou stránku jazyka chápat jako jeden z jazykových prostředků, který se nachází na stejné úrovni jako lexikum nebo gramatika. Autorka uvádí, že zvuková stránka jazyka představuje jazykovou skutečnost; nikoliv třetí prvek jazyka (třetí jazykový prostředek – pozn. J.K.), ale nezbytnou formu existence slov a gramatických prostředků.

S. I. Bernštejn (Бернштейн, 1937, s. 22) chápe výslovnost jako čistě mechanickou stránku jazyka. Hlasy nebo hláskové skupiny, a dokonce i slova, která z nich žáci „syntetizují“, nelze podle něj ještě chápat jako skutečná slova. Jedná se pouze o zvukový obal, nezbytný materiál pro tvorbu těchto slov. Skutečnost, že se jedná o mechanickou, rutinní činnost, nikoliv o práci s významy, napomáhá rychlé automatizaci a syntetizaci se mění v návyk.

Text kapitoly je rozdělen do několika samostatných částí, které jsou věnovány jednotlivým aspektům zkoumané problematiky. Vzhledem k tomu, že disertační práce je věnována otázkám vyučování – učení ruského jazyka ve školním prostředí, považujeme za důležité proces utváření fonetické gramotnosti představit v širším kontextu školního

vyučování a následně jako součást rozvoje ústního projevu žáků ve výuce ruštiny jako cizího (dalšího cizího) jazyka na střední škole v České republice.

1.3.1 Psychologické aspekty procesu vyučování – učení cizích jazyků

Jak uvádějí Z. M. Ganejevová a L. I. Serová (Ганеева, Серова, 2003, s. 68), podstata vyučovací hodiny cizího jazyka je dána charakteristickými rysy tohoto vyučovacího předmětu, které vycházejí z toho, že cizí jazyk (stejně jako jakýkoliv jiný jazyk) slouží jako prostředek formování, formulace a vyjádření myšlenek. Specifikum tohoto vyučovacího předmětu je dáno také svébytností vyučovacích cílů, směřujících k rozvoji řečové a kognitivní činnosti žáků prostřednictvím vyučovaného jazyka v průběhu procesu produkce a recepce cizojazyčné promluvy.

Hlavním úkolem vyučování cizímu jazyku je podle A. N. Leont'jeva (Леонтьев, 2004, s. 29) učit žáky cizí řeč, tj. poskytnout jim schopnost porozumět jak její písemné, tak i ústní podobě a rozvinout u nich schopnost produkovat řeč, domluvit se v cizím jazyce.

Existuje několik diametrálně odlišných způsobů plnění tohoto úkolu. Jejich podstata souvisí s přístupem různých autorů ke způsobu dosažení tohoto cíle. V pedagogické a didaktické praxi se setkáváme zejména s dvěma základními (krajními) přístupy²¹. Prvním z nich je přímá metoda, jejíž zastánci ztotožňují tento proces v cizím jazyce s procesem osvojování mateřského jazyka v dětském věku. Proces seznamování se s cizím jazykem je, stejně jako v případě mateřštiny, označován jako **osvojování**. Podle A. N. Leont'jeva (Леонтьев, 2004, s. 29) není přímá metoda vhodná, neboť neodpovídá podstatě tohoto procesu. Ten podle něj není nahodilý, ale systematický.

Druhý přístup můžeme označit jako uvědomělou metodu. Na rozdíl od představitelů předcházejícího přístupu její zastánci nepovažují tyto procesy v mateřském a cizím jazyce za analogické. Seznamování se s cizím jazykem proto označují pojmem **učení**. K tomuto přístupu A. N. Leont'jev (2004, s. 29) dodává, že seznamování se s cizím jazykem by mělo probíhat jako aktivní a systematické utváření znalostí, dovedností a návyků každého žáka. Stejně jako jakákoliv výuka má i výuka cizojazyčné řeči vycházet z vědecky podložené metodiky.

²¹ Nemáme zde v žádném případě na mysli klasické dělení metod výuky cizích jazyků na gramaticko-překládovou (a její variace), přímou (a její variace), přirozenou, komunikativní, metodu mezikulturního vzdělávání prostředky cizího jazyka a další. Vycházíme zde z psychologické podstaty procesu utváření jazykové gramotnosti (ve smyslu cesty k dosažení cíle definovaného A. N. Leont'jevem).

Zcela souhlasíme s názorem L. S. Vygotského, že proces seznamování se s cizím jazykem (učení jazyka) se u dětí zcela odlišuje od procesu seznamování se s mateřštinou (osvojování jazyka). L. S. Vygotskij (Выготский, 2004, s. 20) tyto dva postupy považuje dokonce za zcela protikladné, neboť tvrdí, že při osvojování mateřštiny se nezačíná psanou podobou (abecedou), čtením a uvědomělým konstruováním výpovědí, jak tomu bývá v případě cizojazyčné výuky. Rozvoj mateřštiny dítěte lze připodobnit ke směru shora dolů, zatímco při rozvoji cizího jazyka jde žák zdola nahoru.

A. A. Alchazišvili (Алхазышвили, 2004, s. 81) se ve svých pracích zabývá otázkou realizace procesu vyučování – učení cizího jazyka v nepřírozeném (umělém) prostředí, přičemž jednou ze základních proměnných, které tento proces ovlivňují, je již existující znalost mateřštiny. Nový (cizí) jazyk navíc jen zřídka bývá používán v daném prostředí jako prostředek komunikace. Podmínky dané tímto umělým prostředím výrazně ovlivňují realizaci daného procesu. Především A. A. Alchazišvili uvádí, že hlavním motivem výuky cizího jazyka zde není nezbytnost jeho zvládnutí jako nástroje komunikace ve společnosti.

Jak bylo naznačeno výše, důležitou roli hraje skutečnost, že učení cizího jazyka probíhá ve školním prostředí a výuka cizího jazyka se dostává na stejnou úroveň jako výuka naukových a jiných předmětů. Avšak zatímco při výuce většiny školních předmětů hraje mateřský jazyk žáků roli zprostředkovatele informací a poznatků (jedná se v podstatě o materiální stránku) a jeho vztah k obsahu předmětu a procesům ve vědomí žáka je naprosto neutrální, při výuce cizího jazyka je tato situace diametrálně odlišná. V tomto procesu žák získává poznatky, které již de facto zná z mateřského jazyka/v mateřském jazyce, lze tedy říci, že oba jazyky se nachází v poměrně složité závislosti jak ve vztahu k osvojované látce, tak i vzájemně. A. A. Alchazišvili se domnívá, že tato závislost je tím vyšší, čím silnější je tendence žáka zvládnout cizí jazyk jako prostředek komunikace. (srov. Алхазышвили, А. А., 2004, s. 82)

V souvislosti s výše uvedeným se pochopitelně nabízí otázka o tom, který z přístupů k vyučování – učení cizího jazyka je tím nejeфективnějším s ohledem na specifika tohoto procesu a jeho charakter.

V didaktice, stejně jako v jakémkoliv jiném vědním oboru, se kromě krajních řešení (pohledů, viz výše) setkáváme také s celou řadou kompromisních (smíšených, eklektických) přístupů. Je zřejmé, že pouze v této krajní (čisté) podobě nemá ani jeden z uvedených metodických přístupů šanci zcela naplnit cíle kladené na proces osvojování/učení cizího jazyka. Tak například A. N. Leont'jev (Леонтьев, 2004, s. 30–33), stejně jako celá řada jeho

předchůdců i následovníků, zastává pozici nikoliv krajní, ale kompromisní: proces vyučování – učení cizího jazyka by měl obsahovat jak prvky přímé metody (tj. například omezení překladu), tak i uvědomělé a systematické zvládnutí fonetiky, lexika a gramatiky cizího jazyka. Cílem by podle něj měl být přístup, který umožní žákům získat takové praktické dovednosti, díky nimž budou schopni cizí jazyk používat. Ve své podstatě se tedy jedná o otázku určení optima – nalezení vědeckých základů a kritérií pro stanovení náročnosti.

Náročnost, tj. míra požadavků kladených na žáky, je bezesporu jedním z hlavních psychologických faktorů ovlivňujících proces vyučování – učení cizího jazyka. Požadavky na žáky však musí být kladeny v souladu se stupněm jejich kognitivního vývoje, který autoři Psychologického slovníku definují jako „1. vývoj myšlení a jeho různorodých funkcí; 2. změny v paměti, jazykových schopnostech a myšlenkových procesech“. (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 684)

Při stanovování požadavků je třeba zohledňovat také to, že během vývoje žáků se zkvalitňuje jejich schopnost kontrolovat své myšlení a učení, s přibývajícím věkem dochází též k tomu, že žáci zpracovávají získané informace důkladněji, současně narůstá jejich schopnost úspěšně porozumět složitějším jevům, faktům a vztahům mezi nimi a zpracovat je. S tím souvisí také schopnost používat různé strategie výuky (a pružně je měnit, doplňovat či kombinovat) a vyhledávat si také jiné informace. (srov. Sternberg, R. J., 2002, s. 469)

Ve vztahu k procesu vyučování – učení cizího jazyka je třeba zmínit dvě zásadní teorie kognitivního vývoje, které daný proces chápou jako zrání (teorie J. Piageta) či jako učení (teorie L. S. Vygotského).

R. J. Sternberg (2002, s. 478) uvádí, že „Piagetova teorie kognitivního vývoje předpokládá existenci fází (stádií). Podle Piageta se u různých dětí objevují fáze v přibližně stejném věku a každá fáze vyrůstá z fáze předchozí. Jednotlivé fáze se objevují v pevném pořadí a jsou nevratné: jakmile dítě vstoupí do nové fáze, přemýšlí způsobem charakteristickým pro danou fázi bez ohledu na oblast, ze které úloha je, její specifika, a dokonce i bez ohledu na kontext, v němž je úloha zadávána. Již nikdy nepřemýšlí způsobem typickým pro předchozí stádium kognitivního vývoje“.

Na rozdíl od J. Piageta zdůrazňuje L. S. Vygotskij (2004, s. 71), že „činnost dítěte a interakce s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností. Nikoliv tedy jen spontánní dozrávání kognitivních dispozic, za nímž následuje

učení, nýbrž opačně – učení nepostupuje za vývojem, nýbrž funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou. S vývojem se mění pouze formy učení“.

Tento přístup je odražen také ve Vygotského pedagogické (didaktické) koncepci tzv. **zóny nejbližšího vývoje** (rus. зона ближайшего развития): dítě se rozvíjí v rámci spolupráce, během níž si přisvojuje určitou zkušenost. V jakékoliv činnosti dítěte lze vymezit dvě stádia – samostatná realizace a realizace ve spolupráci s dospělým. První úroveň bývá označována jako aktuální úroveň, druhá (vyšší) představuje zónu nejbližšího vývoje. Konkrétně se jedná o oblast procesů, které ještě nevyzrály, ale postupně dozrávají. (srov. Зона ближайшего развития, online)

Autoři Pedagogického slovníku definují zónu nejbližšího vývoje následujícím způsobem: „Mentální vývoj jedince probíhá v určitých etapách, které nezačínají a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit. Podle Vygotského může být zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Vygotskij charakterizoval (...) zónu nejbližšího vývoje u dítěte jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (tj. současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit určitý úkol) a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým, nebo i vyspělejší dítětem. Z toho pak byly odvozovány určité didaktické principy, které Vygotskij vyjádřil v pedagogickém postulátu „Dobré je jen takové učení, které jde před vývojem““. (Vygotskij, L. S., 2004, s. 72)

Významnou roli v procesu vyučování – učení cizího jazyka přisuzují mnozí teoretikové tzv. **naučitelnosti** (z rus. обучаемость), kterou lze definovat jako připravenost, vnímavost k učení. Podle mnohých z nich se jedná o ukazatel všeobecného rozvoje žáka a je těsně spojena s jeho cizojazyčnými schopnostmi. (srov. Галушкин, А. В., 2004, s. 4)

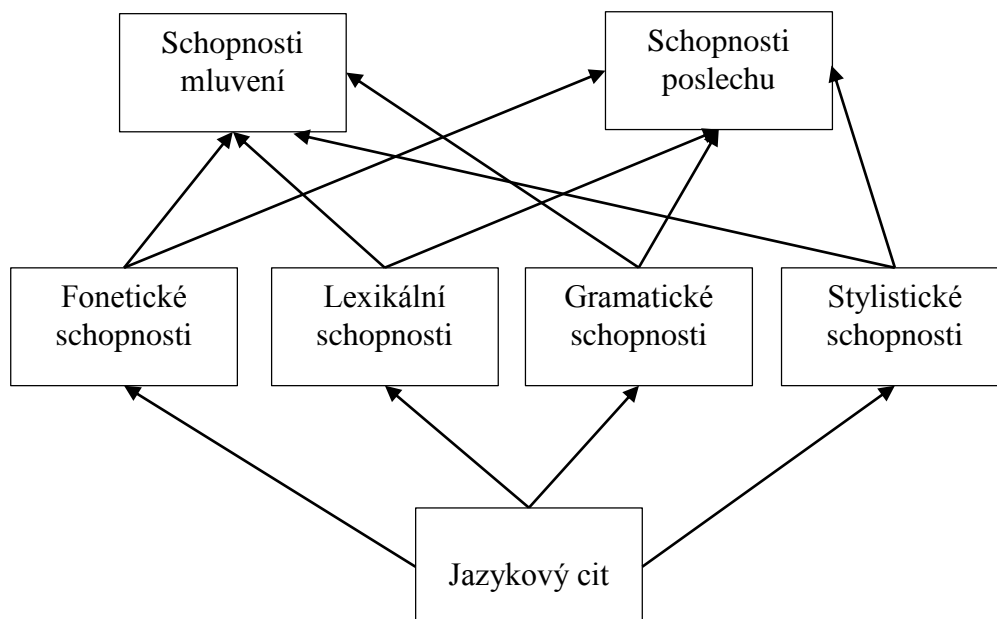
Podle A. V. Galuškina (Галушкин, 2004, s. 10–11) je vyučování – učení cizího jazyka podmíněno řadou vnitřních i vnějších psychologických faktorů, mezi nimiž hrají důležitou roli zejména jazykový cit, komunikativně-řečová aktivita a řečová situace. Nejvyšší efektivitu dosahuje proces za předpokladu, že jsou u žáka rozvinuty vnitřní podmínky a on sám je schopen je uplatnit v komunikativně-řečové situaci.

K této problematice B. V. Beljajev (Беляев, 2004, s. 42) upozorňuje na skutečnost, že vždy je třeba rozlišovat mezi znalostí jazyka a procesem jeho učení. Znalost jazyka vychází z neuvědomělého a intuitivního používání jazykových prostředků, avšak to neznamená, že na stejném principu by měla být založena také výuka. Na intuitivní osvojení se lze spolehnout pouze v případě studia cizího jazyka v přirozeném jazykovém prostředí, v němž je jedinec donucen používat daný jazyk v každodenní komunikaci. Naproti tomu ve školním prostředí je jazyk vyučován organizovaně a systematicky a je třeba, aby byl dodržen didaktický princip uvědomělosti.

Další proměnnou, která ovlivňuje proces vyučování – učení cizího jazyka je **jazykový cit** (rus. чувство языка), který je definován jako **mechanismus kontroly jazykové správnosti, významu jazykového prvku, nezvyklosti jeho spojení s dalšími elementy výpovědi nebo jeho nevhodného použití vzhledem ke konkrétní situaci, který funguje na bázi jazykového vědomí**. (srov. Галушкин, А. В., 2004, s. 60)

Jazykový cit vychází podle A. V. Galuškina (2004, s. 60–61) z existujících etalonů (fonetických, lexikálních i gramatických), které se formují ve vědomí žáků během procesu výuky jazyka. Při percepci a produkci řeči žáci porovnávají konkrétní řečové akty s těmito vzory. Pokud jsou v souladu, pak jsou žáky intuitivně chápány jako správné. V opačném žáci vyhodnotí řečový akt jako nesprávný. Tuto vlastnost jazykového citu někteří autoři označují jako „zpětnou sluchovou kontrolu“ nebo „zpětnou vazbu“ (například I. A. Zimňaja, 1978; L. A. Čistovič, 1965). Takové hodnocení probíhá většinou neuvědoměle, avšak od určité úrovně znalosti jazyka se tento proces může přesunout do vědomí, díky čemuž si žáci uvědomují podstatu chyby. Z tohoto důvodu se A. V. Galuškin domnívá, že jazykový cit má výjimečně velký, dokonce rozhodující význam při vyučování – učení cizího jazyka celkově, zejména však při rozvoji ústní řečové činnosti.

Schéma 4 – Projev jazykového citu v cizojazyčných schopnostech (upraveno podle Галушкин, А. В., 2004, s. 61)



V procesu vyučování – učení cizího jazyka hraje velmi důležitou roli také **vnitrojazykový a mezijazykový transfer (přenos)**. S ohledem na téma práce se zaměříme pouze na otázku mezijazykového přenosu. Otázka transferu velmi úzce souvisí s problematikou zřetele k mateřtině žáků v procesu vyučování cizího jazyka. Ten byl v jednotlivých metodických koncepcích realizován různě. Ve shodě s J. Veselým „nesouhlasíme s názory stoupenců přímé metody, kteří viděli v mateřtině jednostranně jen překážku při osvojování a užívání druhého jazyka“. (Veselý, J., 1985, s. 16) Podobnou pozici zaujímá také autorský kolektiv Didaktiky cizích jazyků: „Ignorování mateřštiny, typické pro ortodoxní přímou metodu, se ukázalo jako zásadně pochybné. Požadavek konfrontačního studia jazyka proklamovala ve svých tezích již pražská lingvistická škola v r. 1929. Zakladatel této školy V. Mathesius považoval srovnávací postup při výuce za užitečný (...)“. (Hendrich, J., 1988, s. 43–44)

Mezijazykový transfer rozumí J. Hendrich (1988, s. 43) „vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka“.

V procesu vyučování – učení dalšího cizího jazyka (CJ2) je možné ve vztahu k prvnímu cizímu jazyku (CJ1) a mateřskému jazyku (MJ) žáků pozorovat nejen vliv mateřského jazyka, ale také prvního cizího jazyka. (srov. Žofková, H., 2004, s. 268)

S ohledem na postavení ruského jazyka jako vyučovacího předmětu v současné škole bychom mohli Hendrichovu definici rozšířit ještě o první cizí jazyk, jehož vliv na proces učení se druhého cizího jazyka je nesporný.

H. Žofková (2004, s. 268–269) uvádí, že míra působení transferu je závislá na několika okolnostech. K těm hlavním řadí úroveň a stupeň osvojení mateřského jazyka, úroveň osvojení prvního cizího jazyka a časový interval, který odděluje studium druhého cizího jazyka od studia prvního.

Vztahy mezi jevy třech jazyků (MJ – CJ1 – CJ2) lze v obecné rovině představit v podobě níže uvedených schémat.

Tabulka 5 – Vzájemné vztahy jevů MJ – CJ1 – CJ2 (srov. Žofková, H., 2004, s. 269)²²

Schéma	Popis a příklad
CJ2 = MJ = CJ1	Určitý jev druhého cizího jazyka je shodný s analogickým jevem v mateřském jazyce i prvním cizím jazyce (nejčastěji se jedná o anglický jazyk). Při výuce se lze opřít jak o znalost MJ, tak CJ1. V oblasti fonetiky a fonologie ruského jazyka může jít například o klesavou melodii oznamovací věty jak v ruštině, tak i v češtině a angličtině.
CJ2 ≠ MJ, CJ2 ≠ CJ1	Konkrétní jazykový jev druhého cizího jazyka nemá analogii ani v mateřském jazyce žáků, ani v prvním cizím jazyce. Hovoříme tedy o specifických jevech vyučovaného druhého cizího jazyka (v našem případě ruského jazyka), přičemž kromě jazykových jevů samozřejmě lze hovořit také o jevech z oblasti lingvoreálií a oblasti sociokulturní. Příkladem tohoto jevu z oblasti fonetiky a fonologie může být výslovnost dlouhé měkké souhlásky [ɯː:] (graficky [и]) v ruském jazyce nebo existence tvrdého [ɯ] a měkkého [ɯː] v ruském jazyce (na rozdíl od středního [ɪ] v češtině a angličtině).
CJ2 = MJ, ale CJ2 ≠ CJ1	K danému jazykovému jevu druhého cizího jazyka existuje analogický jev v mateřském jazyce žáků, avšak v prvním cizím jazyce se žádný totožný jev nevyskytuje. Nabízí se tak možnost opory o mateřský jazyk, avšak je třeba také počítat s možným záporným přenosem ²³ ze strany prvního cizího jazyka. Příkladem

²² H. Žofková se ve svém příspěvku danou problematikou zabývá obecně na úrovni jazyků. Konkrétní příklady z oblasti fonetiky byly doplněny autorem disertační práce.

²³ Žáci mohou nalézt v prvním cizím jazyce jev, který je třeba jen vzdáleně podobný jevu druhého cizího jazyka a opírat se při nácviu spíše o něj než o jev mateřského jazyka. Vzniká tak paradoxní situace, kdy je třeba v druhém cizím jazyce opravovat v řeči žáků to, co ve svém mateřském jazyce běžně používají.

	takové situace může být například anglická výslovnost [B] v některých pozicích; často se s tím setkáváme ve slovech <i>вот, вид</i> , která žáci s výbornou znalostí angličtiny jako prvního cizího jazyka vyslovují jako [uot], [uit] namísto [вот], [в'ит].
CJ2 ≠ MJ, ale CJ2 = CJ1	Jazykový jev druhého cizího jazyka má analogii v systému prvního cizího jazyka, v systému mateřského jazyka žáků však takový jev neexistuje. Při nácviku je tak možné hledat v prvním cizím jazyce oporu (můžeme využít kladný přenos), ze strany mateřského jazyka je však proces osvojování daného jevu ohrožen vlivem záporného přenosu. Příkladem může být například využití segmentu schwa, který žáci znají z angličtiny a běžně jej používají, při nácviku výslovnosti redukce samohlásek v ruštině (viz výše).

Jak vyplývá z uvedených příkladů, mezijazykový transfer má binární charakter: vliv jednoho jazyka na druhý může být pozitivní, podpůrný – v takovém případě se jedná o **kladný (pozitivní) přenos** –, nebo může jít o vliv záporný, narušující proces osvojování daného jazykového jevu – hovoříme o **záporném (negativním) přenosu, interferenci**.

V české lingvodidaktice je pojem interference ztotožňován pouze s negativním přenosem (mezijazykovým i vnitrojazykovým). J. Veselý (1985, s. 28) tento jev definuje jako „narušování normy při užívání cizího jazyka, a to buď vlivem jevů mateřského jazyka, nebo vlivem jevů daného cizího jazyka“.²⁴ Interferenci můžeme v podstatě ztotožnit se záporným přenosem, protože tu jde o neuvědomělé přenášení (přitom mylné přenášení) jevů z jazyka do jazyka nebo uvnitř cizího jazyka samého. Vedle J. Veselého se s tímto pojetím interference setkáváme nejen v české literatuře, například: J. Hendrich (1988, s. 45), R. Choděra (2006, s. 49), ale též v zahraničních publikacích, například: G. Yule (2006, s. 167) či L. S. Krjučková (Крючкова, 2009, s. 11–12, online).

Kromě uvedeného pojetí je však možné se setkat také s odlišným chápáním pojmu interference. Například J. Veselý (1985, s. 28) uvádí, že „někteří autoři chápou interferenci (...) široce jako faktor nejen negativní, ale i pozitivní. To je např. stanovisko J. Flešnera, který mluví o stimulující a brzdící interferenci. Rovněž J. Siatkowski užívá termínu ‚kladná interference‘“. S tímto širokým chápáním pojmu interference (tedy s jeho ztotožněním

²⁴ Také definici J. Veselého bychom mohli v rovině mezijazykové rozšířit o vliv jevů dříve (či lépe) osvojeného cizího jazyka.

s pojmem přenos) se setkáváme také u některých ruských lingvistů, například V. E. Morozova (viz Konečný, J. 2013a, s. 71)

V elektronické verzi Nového slovníku metodických termínů a pojmů (teorie a praxe vyučování jazyků) autoři uvádí následující definice přenosu a interference:

Přenos definujeme jako vliv systému jednoho jazyka (mateřského nebo cizího) na učení druhého cizího jazyka. Přenos může být mezijazykový a vnitrojazykový. Rozeznáváme dva druhy přenosu: komplikující učení druhého jazyka kvůli mezijazykové interferenci a usnadňující jeho učení. Ten vzniká díky shodám v systémech mateřského a cizího jazyka a má kladný vliv na osvojení systému, norem, úzu cizího jazyka. Vnitrojazykový přenos je charakterizován vlivem již osvojených jazykových znalostí, návyků a dovedností na nově utvářené. (Перенос, online)

Interference je ovlivňování jazykových systémů, vliv systému mateřského jazyka na cizí jazyk v průběhu jeho učení. Projevuje se narušením normy a systému druhého jazyka vlivem prvního. Interference může být mezijazyková a vnitrojazyková. (Интерференция, online)

Z uvedeného je patrné, že autoři metodického slovníku chápou záporný přenos jako důsledek interference. Jevy tedy nejsou ztotožněny, ale nachází se ve vztahu vzájemné závislosti.

Se dvojím pojetím interference se můžeme setkat také v publikaci O. D. Mitrofanové a V. G. Kostomarovy (Митрофанова, Костомаров, 1990, s. 117). První pojetí interference je podle autorů nejvýrazněji zastoupeno v teorii U. Weinreicha. Ta je definována jako proniknutí norem jednoho jazykového systému za hranice druhého. Druhá, psycholingvistická koncepce interference, která je zakotvena v sovětské metodice, vychází z prací J. Baudoina De Courtenay a jeho žáka L. V. Ščerby. V rámci této koncepce je interference chápána jako vzájemný vztah dvou typů jazykové činnosti bilingvního jedince, který vede k chybám a nepřesnostem v řeči v cizím (osvojovaném) jazyce. Z uvedené definice je zřejmé, že psycholingvistické chápání interference mělo vliv také na československou (a následně českou) didaktiku cizích jazyků.

1.3.2 Psychologické aspekty výuky ústního projevu v cizím jazyce

Výuka cizojazyčné řeči je chápána jako komplikovaná pedagogická činnost, která vychází z plnění dvou metodicky odlišných úkolů: sdělení jazykových znalostí a utváření

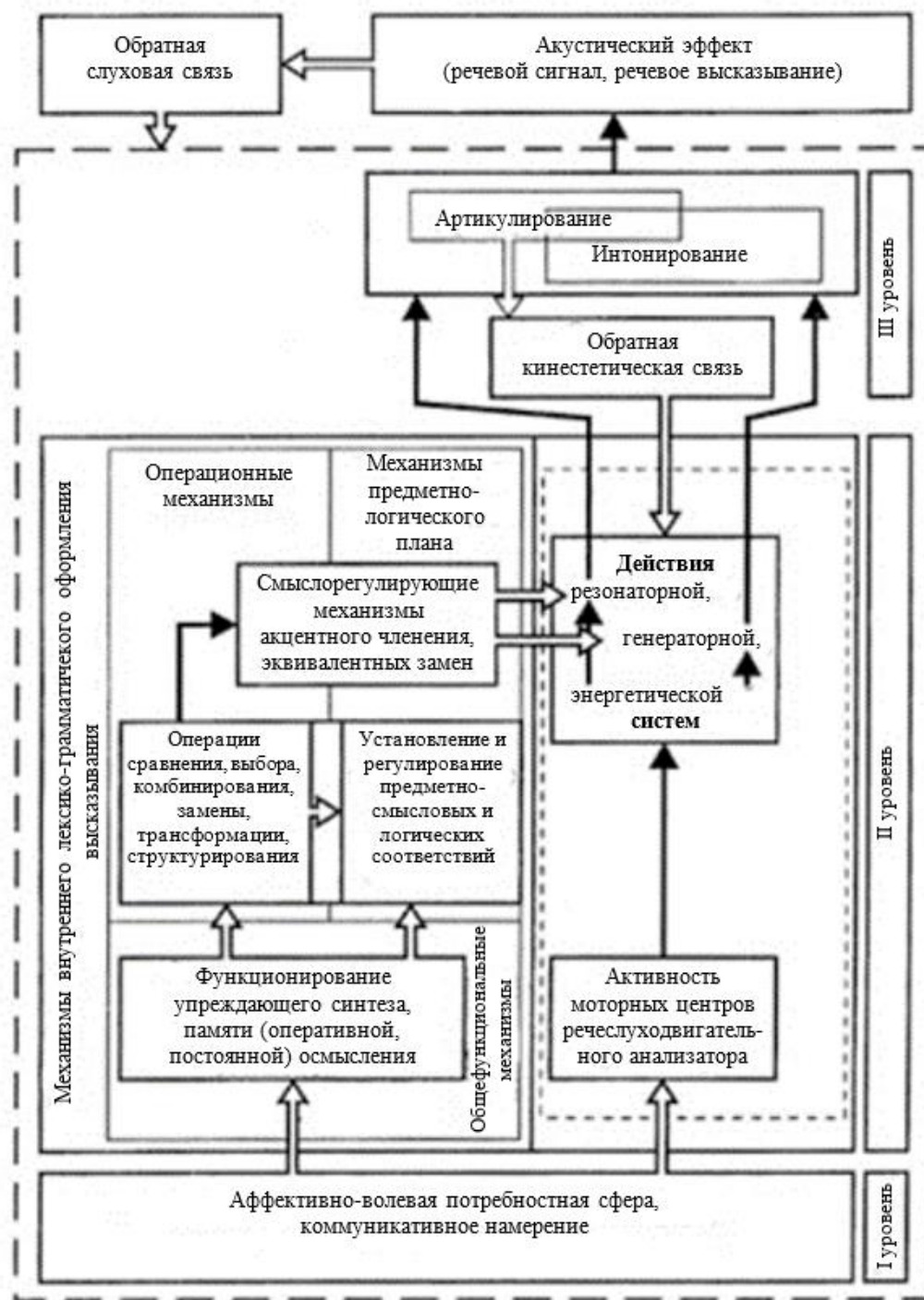
řečových dovedností. Prvním úkolem chápeme seznámení žáků s jazykem jako takovým, tj. s prostředky komunikace v přímém slova smyslu. Utváření řečových dovedností je vlastně formování komunikativní kompetence s využitím prostředků cizího jazyka. S jazykovými prostředky se žáci mohou seznamovat jak v rámci své řečové činnosti, tak i odděleně od ní. V rámci prvního modelu je řečová činnost žáka chápána jako základní předpoklad osvojení si jazykových znalostí, ve druhém modelu jsou tyto znalosti žákům předkládány s předstihem, čímž vytvářejí základ pro nadcházející rozvoj řečových dovedností a návyků. (srov. Зимняя, И. А., Леонтьев, А. А., 2004, s. 194-195)

A. A. Alchazišvili (Алхазышвили, 2004, s. 84) tvrdí, že model výuky ústního projevu v cizím jazyce získá konkrétní podobu, pokud budou dodrženy všechny nezbytné kroky: 1) naučit žáky realizovat řečové děje automaticky; 2) vytvořit mechanismus, který začlení tyto děje do aktuálního chování žáka v přirozených řečových situacích; 3) postupnou izolací cizího jazyka od mateřštiny dosáhnout autonomního chápání systému řečových dějů v cizím jazyce.

Podle I. A. Zimněj (Зимняя, 1985, s. 108) funguje řečový mechanismus jako celek, který lze rozdělit na několik úrovní realizovaného ústního projevu. První úroveň odpovídá motivačně-povzbuzující fázi řečové činnosti, druhá orientačně-výzkumné (nebo též analyticko-syntetické) a třetí realizační fázi řečové činnosti. Za počátek fungování řečového mechanismu v ústním projevu je považován vznik potřeby a komunikačního záměru. Závěr tohoto procesu představuje vzniklý akustický efekt.

Z uvedeného jasně vyplývá důležitost dodržení odpovídající formy ústní řeči, tj. její realizace prostředky zvukové stránky daného cizího jazyka (na úrovni fonemické i prozodické). Nesoulad obsahu sdělení s jeho formou může vést jak ke komplikacím během komunikačního aktu, tak i k přerušení komunikace.

Schéma 5 – Schematické zobrazení mechanismu ústního projevu (srov. Зимняя, И. А., 1985, s. 109)²⁵



I. A. Zimňaja (Зимняя, 1985, s. 124) uvádí, že souhrn fonačních mechanismů se jako celek nepřenáší společně s řečovým mechanismem mateřského jazyka na ústní projev

²⁵ Schéma převzato z elektronické verze knihy dostupné v rámci Elektronické knihovny MGPPU na adrese <http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM> (cit. 22.06.2013)

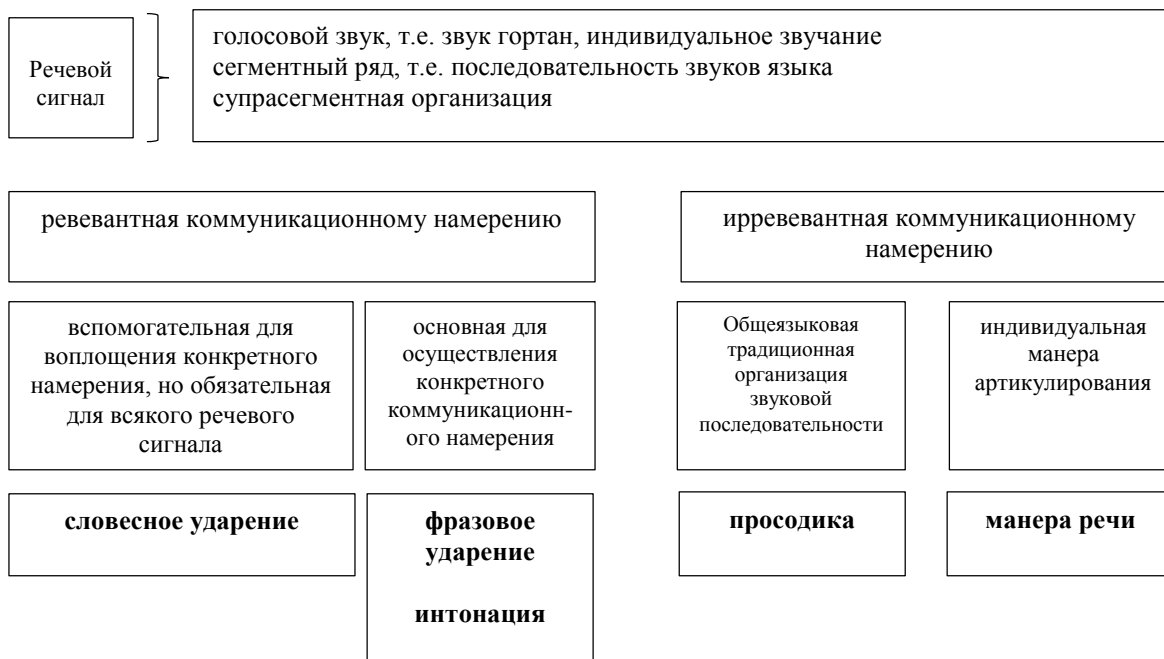
v cizím jazyce. Navíc právě v artikulačně-intonačním plánu utváření cizojazyčné řeči se nejsilněji projevuje interference ze strany mateřštiny.

Vzhledem k tomu, že artikulace mnohých segmentů mateřského a cizího jazyka je velmi podobná, jejich akustické diferenciaci je možné dosáhnout pouze prostřednictvím velmi přesných artikulačních nuancí, které jsou podstatou cílených a nejrůznějších cvičení. Lze říci, že při nácviu výslovnosti hlásek stojí před vyučujícími následující problémy:

1. formování citu pro rozlišování (diferenciaci), přičemž je třeba dodržovat postup utváření: a) sluchové artikulace; b) tonické nebo tiché artikulace; c) motoricky vyjádřené artikulace;
2. formování nového etalonu (vzoru) hlásky cizího jazyka;
3. formování výslovnosti dvou nebo tří hlásek v rámci slabiky;
4. formování vlastní artikulační struktury slova.

I. A. Zimňaja, opírajíc se o výsledky pokusů provedených M. M. Fominem, připisuje významnou úlohu sluchovému vzoru. Suprasegmentální úroveň řeči lze chápat jako svébytnou modulaci zvukového a segmentálního pořádku na úrovni fráze. Ve chvíli, kdy probíhá vyslovování slov tvořících frázi dochází ke vzniku druhé úrovně modifikace zvukové vlny (první úroveň je segmentální), tj. objevuje se strukturní organizace podle pravidel jazyka. Suprasegmentální rovina řeči vyjadřuje současně jak typ vazeb mezi slovy, tak i komunikační záměr mluvčího v procesu řečového aktu. Tento záměr je vyjádřen frázovým přízvukem, tedy zdůrazněním jednoho slova (v porovnání s dalšími) a intonací. (srov. Зимняя, И. А., 1985, s. 124–125)

Schéma 6. – Strukturní organizace řečového signálu (podle Зумня, И. А., 1985, s. 125)



Důležitou charakteristikou ústního projevu je také jednota jeho smyslu a formy. Obsahová stránka projevu je ovlivněna způsobem vyjádření vlastních myšlenek při produkci řeči a průběhem dekodování cizích myšlenek. Formální stránka ústního projevu je dána perceptivními, kognitivními, pamětními a motorickými procesy. Takto lze nahlížet i na výsledek ústního projevu v cizím jazyce: jeho obsahem (jak v případě poslechu, tak i ústní řeči) je myšlenka, která je v tomto výsledku (produktu řečové činnosti) zakódována. Z formálního hlediska jej charakterizuje (například v podobě textu) jeho lexikálně-gramatické a fonetické zpracování. (srov. Галушкин, А. В., 2004, s. 33)

Ve své mateřštině se dítě nezamýšlí nad tím, jaké segmenty v konkrétních slovech vyslovuje. I proto mu při psaní činí poměrně výrazné obtíže rozdělit slova na hlásky. V cizím jazyce mu to však žádné potíže nečiní. V mateřštině písemný projev dítěte velmi silně zaostává za jeho ústním projevem; v cizím jazyce nic podobného nepozorujeme, naopak, písemný projev často předstihne ten ústní. L. S. Vygotskij si všímá toho, že slabé stránky mateřského jazyka se v případě cizího mění na silné. Totéž však platí i opačně – silné stránky mateřštiny jsou slabinami cizojazyčné řeči. Spontánní používání fonetiky, tzv. výslovnost (formulace L. S. Vygotského) způsobuje žákům, kteří se učí cizí jazyk, velmi silné obtíže. (srov. Выготский, Л. С., 2004, s. 21–22)

Komunikační prostředky se dělí na verbální a neverbální, které A. V. Galuškin (Галушкин, 2004, s. 36–37) rozděluje na: 1) **lingvistické** (intonace, pauza, dech, dikce, tempo, hlasitost, rytmika, tón, melodie); 2) **extralingvistické** (smích, pláč, různé hluky); 3) **kinestetické** (gesta, mimika, oční kontakt); 4) **proxemické** (pózy, pohyby těla, vzdálenost, tj. prostorová a časová organizace komunikace). Domnívá se, že bez neverbálních prostředků je komunikace neúplná, a z toho důvodu nelze jejich význam v řeči podcenit. Správná realizace intonace, větného přízvuku, paralingvistických prostředků, proxemiky a emocionální charakteristiky výpovědi představuje důležitou vlastnost ústního projevu – jeho zřetelnost. Není náhodou, že velká část komunikativního, syntaktického, logického i modálního náboje výpovědi je vyjádřena intonací. V intonaci se projevuje komunikativní záměr mluvčího, její řečové jednotky se odlišují od jazykových. Navíc se jedná o prostředek, který může neutralizovat sémantickou a gramatickou strukturu výpovědi. Hraje úlohu také při ovlivňování chování komunikanta. Totéž se týká také logického přízvuku: komunikace proběhne, pokud budeme hovořit s gramatickými či fonetickými chybami, avšak výpověď bude správně rozdělena na syntagmata, odpovídající intenci mluvčího, přičemž v každém z nich bude vhodně zvolen logický přízvuk. Pokud ale budou vyslovována (byť foneticky i gramaticky zcela správně) slova, která nebudou vzájemně propojena intonačními prostředky (nebo taková výpověď bude realizována s neadekvátní intonací), komunikace bude neúspěšná.

Nelze se však domnívat, že výše uvedené prostředky se týkají pouze ústního projevu, a tedy řeči mluvčího. Aby komunikace mohla proběhnout, musí být i posluchač schopen dekódovat mimické projevy, gesta, pohyby, intonaci a další prostředky, které ve své výpovědi mluvčí použije, a proto úspěch komunikace závisí i na jeho připravenosti. (srov. Галушкин, А. В., 2004, s. 38)

1.3.3 Proměnné ovlivňující proces utváření fonetické gramotnosti

Nejen proces vyučování – učení cizího jazyka jako celek je ovlivněn celou řadou faktorů. Pod jejich vlivem se nachází také dílčí etapy a fáze tohoto procesu, což se samozřejmě projevuje na výsledné úrovni jazykové gramotnosti každého žáka. V následující části se zaměříme na nejvýznamnější okolnosti ovlivňující tento proces. Jedná se zejména o faktory, které jsou úzce spojeny s individuálními zvláštnostmi žáků.

V. Janíková (2011, s. 52–53) uvádí, že individuální zvláštnosti velmi významným způsobem ovlivňují úroveň efektivity učení se cizího jazyka. V současné době jsou tak v odborných publikacích zpracovány a představeny různé klasifikace: individuální předpoklady ve vztahu k žákům lze rozdělit na faktory endogenní a exogenní. K endogenním faktorům patří věk, inteligence/způsobnost, afektivní proměnné, osobnost žáka, učební styly a strategie, prekoncept, aj. Mezi exogenní faktory se řadí výuka, sociální původ, kontakt, interakce a její kvalita.

Ne všechny výše uvedené faktory mají bezprostřední vliv na utváření fonetické gramotnosti žáků v cizím jazyce. V následujících odstavcích pojednáme o těch faktorech, které jsou z našeho pohledu nejvýznamnější s ohledem právě na tento proces.

Motivace

Motivace je bezesporu jednou z nejvýznamnějších proměnných, která ovlivňuje utváření komunikativní kompetence. Z pohledu výše uvedené klasifikace podle C. Riemerové patří mezi exogenní faktory a je úzce spojena s výukou a jejími podmínkami.

„Motivace je jednou z nejúčinnějších forem psychické regulace. Je to hnací síla, agens učení. (...) Každé motivované jednání je svou psychologickou podstatou výsledkem působení vnitřních motivačních dispozic – potřeb a toho, co tyto potřeby aktivuje – incentiv. Incentiva je popud, který mění potřebu v motiv jednání. V podmínkách vyučování je incentivou např. pochvala, pokárání, upozornění na chybu, známka na vysvědčení apod.“. (Hendrich, J., 1988, s. 52)

Cizí jazyky patří podle J. Hendricha (1988, s. 68) k nejobtížnějším předmětům vyučovaným ve škole. Ačkoliv neexistuje žádný průzkum, který by mapoval pohnutky žáků, resp. jejich rodičů při volbě dalšího cizího jazyka (ať už při nástupu na střední školu, nebo od školního roku 2013/2014 také na 2. stupni základní školy, a to nejpozději od 8. ročníku), lze se domnívat, že ruský jazyk si žáci vybírají: 1) s ohledem na jeho blízkou příbuznost s jejich mateřtinou; 2) jako jediné přijatelné řešení vzhledem k přetrvávajícím stereotypům ve vztahu k němčině a francouzštině; 3) pod vlivem rodičů a prarodičů, kteří se mnohdy ruský jazyk učili na základní a střední škole, a případně z něj skládali maturitní zkoušku či zkoušku na vysoké škole, a kteří tak mohou svým dětem při studiu tohoto jazyka pomoci (na rozdíl od studia němčiny nebo francouzštiny); 4) na základě doporučení vyučujících/vedení školy s ohledem na studijní výsledky žáka (což souvisí s příbuzností ruského a českého

jazyka a z ní vyplývající stereotypní představy, že osvojení ruského jazyka je snazší než osvojení jazyka německého či francouzského²⁶). Zejména na 2. stupni základních škol pak také roli hrají personální možnosti pedagogického sboru.

Kromě uvedených pohnutek vedoucích k výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka se můžeme setkat s dalším motivem, který je sice méně častý, avšak mnohem promyšlenější a z dlouhodobého hlediska i významnější. Je jím argument efektivity osvojení jednoho západního (povinný první cizí jazyk – angličtina) a jednoho východního jazyka – z nabídky němčina, francouzština a ruština se jeví ruský jazyk jako jednoznačně nejvhodnější volba.

Jak bylo uvedeno výše, cizí jazyky patří k vysoce náročným vyučovacím předmětům. I. A. Zimňaja (Зимняя 1991, s. 25–32) navíc při charakteristice cizího jazyka jako vyučovacího předmětu upozorňuje na některá specifika, související zejména s rozdíly mezi ním a mateřštinou, specifiky jejího osvojení a používání. Cizí jazyk se také výrazně odlišuje od ostatních vyučovacích předmětů, přičemž tento rozdíl žáci intuitivně cítí a uvědomují si jej také vyučující (podle I. A. Zimněj nejen učitelé cizích jazyků). Na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů je cizí jazyk současně cílem i prostředkem výuky. Kromě toho je cizí jazyk jako vyučovací předmět podle autorky charakteristický svou bezpředmětností, neohrazeností a heterogenitou.²⁷

V kontextu charakteristiky cizího jazyka jako vyučovacího předmětu je zřejmé, že nastíněné motivy a pohnutky vedoucí k výběru ruského jazyka nevyvolávají v žácích dostatečné pochopení úlohy a smyslu jeho výuky a považují jej za „běžný“ vyučovací předmět. Základní motivací k učení tak mnohdy bývá pouze snaha dosáhnout uspokojivé známky.

Je zřejmé, že pokud si žáci neuvědomí skutečnou podstatu cizího jazyka jako vyučovacího předmětu²⁸ a bude-li jejich jedinou motivací známka na vysvědčení, nebudou nijak motivováni k rozvoji komunikativní kompetence.

²⁶ O nepřesnosti této představy svědčí například tvrzení A. A. Reformatského (1959, s. 145), který zejména u výuky příbuzného jazyka upozorňuje na následující nástrahu: nejnebezpečnější věcí v procesu učení jazyků je nalezení „podobného“ a jeho přijetí za „totožné“.

²⁷ Podrobnou charakteristiku jednotlivých rysů, které I. A. Zimňaja v souvislosti s cizím jazykem jako vyučovacím předmětem uvádí lze nalézt v citované publikaci na str. 33–35.

²⁸ Zejména v případě dalšího cizího jazyka, z něhož většina žáků ani neplánuje skládat maturitní zkoušku, je skutečné porozumění významu výuky velmi důležité.

Věk žáků

Jak je patrné z výše uvedené klasifikace proměnných ovlivňujících učení cizího jazyka, věk náleží do skupiny endogenních faktorů. Odborná veřejnost zastává názor, že „při osvojování výslovnosti existuje jistá negativní korelace mezi věkem, schopností a dynamikou osvojování výslovnosti cizího jazyka. (...) Lepší výslovnosti dosahují ti, kteří začali s druhým cizím jazykem v mladším věku, než ti, kteří začali později. Obecně se domníváme, že po překročení pubertálního věku je složitější (i když existují výjimky) osvojit si výslovnost identickou s rodilým mluvčím – ve srovnání s věkem předpubertálním, kdy si žáci osvojují výslovnost snáze“. (Navrátilová, E., 2012, s. 173–173)

Určit optimální věk pro učení cizího, resp. dalšího cizího jazyka z části závisí také na tom, který aspekt jazykového vzdělávání by měl být rozvíjen. Morfologii a syntax zvládají mnohem lépe dospělí než děti, lépe se s těmito úkoly vypořádávají starší děti než mladší. Avšak v jiných aspektech jazykového vzdělávání věk takovou roli hrát nemusí. To rozhodně platí pro počáteční stádium výuky, avšak po delší době se ukazuje, že čím dříve je jedinec postaven před úkol naučit se cizí jazyk, tím vyšší je jeho výsledná odbornost. Tento „younger-better“ efekt, který bychom mohli označit jako „čím dříve, tím lépe“ se nejzřetelněji projevuje v oblasti výslovnosti. Obecně lze konstatovat, že „čistou“ výslovnost (tj. nezátíženou akcentem způsobeným mateřským jazykem) můžeme zcela jistě očekávat od jedinců, kteří se začali učit jazyk před šestým rokem věku²⁹; celkem pravděpodobná je taková výslovnost u jedinců, kteří s učením začali ještě před nástupem puberty; poněkud nepravděpodobné je to u jedinců, kteří se do studia cizího jazyka pustili v období rané adolescence a vysoce nepravděpodobná je „čistá“ výslovnost u těch jedinců, kteří se cizí jazyk učí až od období pozdní adolescence či dospělosti. (srov. Tahta, S., 1981, s. 363)

S. Tahtová (1981, s. 367) zkoumala závislost mezi věkem jedince a jeho schopností zopakovat co nejpřesněji vyslechnutý jev fonetického systému cizího jazyka. Výsledky zkoumání ukazují na to, že věk souvisí se schopností zopakovat cizojazyčný segment, avšak charakter tohoto vztahu se liší v závislosti na tom, zda jde o realizaci segmentálních prvků

²⁹ Raná výuka cizího jazyka v žádném případě nepředstavuje jednoznačně pozitivní fenomén. M. Fenclová (2004, s. 254) upozorňuje, že „raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky a že přínos není závislý na době zahájení, ale na kvalitě učení a času, který je mu věnován“. Je třeba mít na paměti, že v tomto věku ještě žáci nemají zcela osvojen systém mateřského jazyka. Na to upozorňuje například S. Košťátková (2014, s. 80–81), podle níž může raná výuka cizího jazyka negativně ovlivňovat rozvoj mateřského jazyka dětí, což se může projevit mimo jiné též komplikacemi v rozvoji jejich myšlení.

zvukové stránky cizího jazyka nebo o suprasegmentální prvky, konkrétně byla zkoumána intonace.

Při práci s respondenty ve věku 5 – 15 let výzkumníci zjistili, že existuje poměrně rovnoměrný lineární pokles v opakování výslovnosti hlásek v průběhu sledovaného období života jedinců (tj. od pěti do patnácti let). V oblasti intonace jsou schopnosti 5- 8letých jedinců srovnatelně dobré, rapidní pokles je pozorován u jedinců ve věku od 8 do 11 a jedinci ve věku 11–15 let prokazují ve srovnání výrazně horší schopnost přesně zopakovat vyslechnutý jev zvukové stránky cizího jazyka. (srov. Tahta, S., 1981, s. 370)

Věk jako dominantní faktor osvojování cizího jazyka je základem teorie kritického věku. Jejím autorem je E. H. Lenneberg, který uvádí, že osvojení prvního (tedy mateřského – pozn. J.K.) jazyka musí proběhnout během kritického období, které končí během puberty, a to dokončením lateralizace funkcí mozku. Velmi silně se dopady teorie kritického věku projevují v procesu učení dalších jazyků probíhajícím až v postpubertálním věku. Podle něj je tento proces kvalitativně odlišný od procesu osvojování mateřského jazyka. Všeobecně se uvádí, že jakýkoliv takový proces, který bude realizován jedincem v postpubertálním věku, bude probíhat pomaleji a v porovnání s procesem osvojování mateřského jazyka bude také méně úspěšný. (srov. Lenneberg, E. H., 1967, online)

C. E. Snow (1978, s. 1114) však argumentuje tím, že existuje celá řada výzkumů, které dokazují, že teorie kritického věku, jak ji překládá E. H. Lenneberg, neplatí absolutně.³⁰

K. Nagai (1997, online) uvádí, že ačkoliv existuje velké množství validních důkazů, které poukazují na nedostatky v platnosti teorie kritického věku, žádná jiná teorie zatím lépe nedokáže vysvětlit skutečnost, že s narůstajícím věkem se pro dospělé jedince a také pacienty, kteří se zotavují po úrazech mozku a musí si znovu osvojit jazyk, tento proces stává obtížnějším.

³⁰ Argumenty protivníků teorie kritického věku a také výsledky vybraných výzkumů, na základě kterých autorka se svým kolektivem zaujímají odmítavé stanovisko k této teorii, jsou uvedeny v citovaném článku. Vzhledem k zaměření a charakteru naší práce se omezíme pouze na konstataci faktů existence zastánců i odpůrců této teorie. Skutečnost, že podobné teorie vznikají, ukazuje na význam věku jako faktoru, který ovlivňuje proces utváření jazykové gramotnosti.

Uvědomělost

Autorem uvědoměle-praktické metody výuky cizích jazyků (rus. сознательно-практический метод) je sovětský psycholog B. V. Beljajev³¹, který doporučuje přistupovat k výuce cizích jazyků explicitně. Ačkoliv explicitní přístup zejména k rozvoji jazykových prostředků byl některými autory doporučován již dříve (viz S. I. Bernštejn, 1936), teprve Beljajev přichází s komplexní metodou.

Princip uvědomělosti vyžaduje podle B. V. Beljajeva (1965, s. 67–68) od učitele takový způsob výuky, při kterém žáci vyučované látky porozumí. Je dokázáno, že uvědomělé osvojování látky libovolného vyučovacího předmětu je mnohem efektivnější než pouhé mechanické zapamatování, při kterém si žáci osvojují látku pouze memorováním, aniž by pochopili její podstatu. Kromě toho bylo také dokázáno, že mechanické zapamatování látky nevede žáka k tomu, aby s ní samostatně a tvůrčím způsobem dokázal pracovat, čímž proces vyučování – učení ztrácí svůj hlavní smysl a nedochází k dosažení stanoveného cíle.

Z hlediska výše uvedené klasifikace bychom uvědomělost mohli zařadit k endogenním faktorům, protože se jedná o individuální a vnitřní záležitost každého žáka. Nicméně významnou úlohu při rozvoji tohoto faktoru hraje vyučující, na němž záleží, jestli žák probírané látky porozumí a dokáže získané znalosti prakticky aplikovat a dále využít.

V kapitole, kterou B. V. Beljajev (1965, s. 136 – 138) věnoval výslovnosti, se uvádí, že nácvik výslovnosti v cizím jazyce vyžaduje od žáků především zvládnutí prvků zvukové stránky daného jazyka, což předpokládá vytvoření návyku jejich diferenciaci, a to jak sensorického – při poslechu cizího ústního projevu –, tak motorického – při vlastní produkci řeči v cizím jazyce. Pro dosažení odpovídající výslovnosti je podle něj nezbytné, aby žáci neustále rozvíjeli jak sensorickou, tak i motorickou citlivost. K tomu je zapotřebí snížit práh rozlišování, k čemuž samozřejmě dochází pouze na základě nashromáždění praktických zkušeností, nikoliv jako výsledek získání odpovídajících teoretických poznatků, které samy o sobě citlivost sice nerozvíjejí, avšak napomáhají jejímu rozvoji v podmínkách praktické (tedy řečové) činnosti. Experimentálně bylo dokázáno, že analytický přístup je v tomto procesu mnohem efektivnější než imitace.

³¹ Vzhledem k tomu, že se v publikacích, které vznikly ve druhé polovině 20. století a na počátku 21. století autoři shodně v případě zmínky o uvědomělosti či uvědoměle-praktické metodě výuky cizích jazyků odvolávají právě na tohoto autora, vycházíme zde z jeho stěžejního (a v jiných textech často citovaného) díla.

1.4 Didaktické základy utváření fonetické gramotnosti

V úvodu této kapitoly bychom rádi zdůraznili postulát, se kterým se setkáváme v mnohých didaktických publikacích: odpovídající výslovnost (tj. výslovnost přibližující se úrovni rodilého mluvčího, viz aproximace jako jeden ze základních přístupů k osvojování zvukové stránky cizího jazyka) je nezbytnou podmínkou úspěšného osvojení si jazyka. (srov. Дергачева, Г. И., 1986, s. 35)

Z. F. Oliverius (in Jelínek, S. a kol., 1980, s. 8) rozlišuje čtyři možné druhy narušení komunikace, z nichž dva, které uvedeme, se vztahují k fonetické podobě sdělení:

1. posluchač, který očekává správnou podobu sdělení, musí vyvinout úsilí, aby porozuměl sdělení, které je pronášeno mluvčím se špatnou výslovností;
2. posluchač nedokáže vnímat přesně a dostatečně rychle sdělení, které je nesprávně vyslovováno.

Dále Z. F. Oliverius (in Jelínek, 1980, s. 8) uvádí, že „výrazový plán je jediným klíčem k obsahovému plánu, bez odpovídajícího zvládnutí výrazového plánu je komunikace nemožná. Za adekvátní zvládnutí výrazového plánu je možné považovat takové, které nebrání v normální komunikaci, tj. rozhovoru Čecha s Rusem“. Problém se školní výukou spočívá podle něj v tom, že mnozí vyučující i žáci vycházejí pouze ze školní zkušenosti; ve třídě se mezi sebou bez problémů domluví i se svou nesprávnou výslovností. Avšak, a to je třeba zdůraznit, výuka ruského jazyka neprobíhá proto, aby se jím dorozumívali Češi ve třídě, ale proto, aby byli schopni jej použít při komunikaci s rodilým Rusem.

Žáci, kteří začnou s výukou ruského jazyka na střední škole v České republice, pochopitelně nikdy nemohou dosáhnout úrovně výslovnosti rodilého mluvčího. Brání jim v tom celá řada faktorů (viz výše) a také to, že výuka jazyka probíhá mimo jazykové prostředí. Pro mnohé žáky je tedy obtížné představit si jazyk jako prostředek komunikace, nástroj, který je možné využít pro dosažení určitého cíle. Většinou je tak ruský jazyk pouze další vyučovací předmět a motivace pro dosažení co nejvyšší úrovně odpovídá snaze o získání co nejlepší známky na vysvědčení.

Jak bude uvedeno v další kapitole, vztah vyučujících k nácviku výslovnosti je v mnohém silně ovlivněn způsobem zpracování a prezentací prvků zvukové stránky jazyka ve zvoleném učebním souboru. Společně s připraveností vyučujících a také úrovní jejich vlastní výslovnosti v cílovém jazyce tak uvedené faktory představují rámec, v němž celý proces probíhá.

I když v současné době dochází k přehodnocování významu a úlohy zvukové stránky jazyka, ještě nedávno se proces osvojování výslovnosti cizího jazyka nacházel na okraji zájmu lingvodidaktiky a výsledky fonetického bádání byly na stupnici aktuálních otázek vyučování cizích jazyků často považovány za méně důležité než výsledky gramatického a lexikálního bádání. Přitom fonetika byla a stále je považována za jednu z nejobtížnějších oblastí učení se cizího jazyka. Gramatiku a lexikum lze nacvičit a naučit se je po částech (v určitých celcích), avšak fonetiku si z paměti osvojit nelze. (srov. Adamcová, L., 1998, s. 87)

Souhlasíme s L. Adamcovou (1998, s. 87) v tom, že s nepřesnou a neúplnou představou o fungování³² fonetického systému ruského jazyka žák jen stěží dosáhne stanoveného cíle. Fonetiku se žáci učí s cílem zlepšit komunikaci v cizím jazyce. Nelze akceptovat tvrzení, že v komunikativně orientovaném vyučování ruského jazyka nejsou fonetické vědomosti potřebné. V odborné literatuře je systematické utváření fonetické gramotnosti podceňováno, a to i přes to, že je dokazatelné, že dorozumívání v cizím jazyce je ztížené, pokud je výslovnost a intonace mluvčího nesprávná.

Utváření fonetické gramotnosti (v odborné literatuře se můžeme setkat také s pojmy fonetické návyky či sluchové a artikulační návyky, ruský фонетические навыки, слухо-произносительные навыки) je nejnamáhavější proces při výuce jakéhokoliv cizího jazyka. Upevnění sluchových a artikulačních návyků cizího jazyka v podmínkách běžné a pravidelné výuky trvá nejméně dva roky. Přitom platí, že čím vyšší je věk člověka, tím obtížnější je pro něj přetvořit svou artikulační bázi a tím více času potřebuje k tomu, aby si osvojil výslovnostní návyky studovaného jazyka. (srov. Капитонова, Т. И., Московкин, Л. В., 2006, s. 110)

„Význam a místo fonetického systému v cizojazyčném vyučování je dáno především komunikativní hodnotou zvukového plánu v jazykovém dorozumívání. (...) Ve výslovnosti (...) je zapotřebí spatřovat prvek integrující veškerou jazykovou znalost. Při zanedbání odpovídajícího výcviku ve výslovnosti je nutně narušena rychlost a kvalita rozvoje jazykových dovedností“. (Oliverius, Z. F., in Jelínek, S., 1980, s. 9)

A. A. Akišinová (Акишина, 2010, s. 165) upozorňuje na to, že práce se zvukovou stránkou jazyka by měla probíhat po celou dobu výuky jazyka. Je však nezbytné, aby se

³² To samozřejmě neznamená, že se žáci mají ve škole učit poznatky z oblasti teoretické fonetiky. V souladu s principy uvědomělé metody se však domníváme, že pochopení procesů je zejména u středoškoláků jedním z prostředků napomáhajících k dosažení lepších výsledků.

přístup k jevům měnil v závislosti na úrovni žáků. Pozornost by tak například mohla postupně přecházet od hlásek na počátku ke slovům, frázím a textům v pozdějších etapách učení se ruského jazyka.

Tento požadavek lze podpořit také tvrzením J. Veselého (1985, s. 61), podle nějž „by se dalo předpokládat, že (...) na vyšším stupni výuky se výslovnostní návyky zafixují (...). Nicméně zkušenosti ukazují jev zcela opačný: ve vyšších třídách se snižuje kvalita výslovnosti, i když bylo předtím dosaženo uspokojivých výsledků. Tento jev, ve vyučování cizím jazykům všeobecně známý, se vysvětluje tím, že vliv artikulačních návyků z mateřštiny (po nácviu výslovnosti v počáteční etapě výuky) nepřestává, ale naopak neustále narušuje již vytvořené ortoepické návyky v cizím jazyce“.

L. M. Maslovskaja (Масловская, 1961, s. 28) upozorňuje na skutečnost, že ortoepické normy ruského jazyka neplatí jen pro rodilé mluvčí, ale musí je dodržovat také lidé, kteří se tento jazyk učí. Špatná výslovnost a nesprávný přízvuk ztěžuje porozumění řeči, a to i v případě, že je jinak vystavěna gramaticky správně. Kromě toho se fonetické chyby odrážejí také v psané podobě jazyka. Proto by měl vyučující, který pracuje s cizinci, od úplného počátku vyučování ruského jazyka věnovat pozornost nácviu výslovnosti, tedy jednomu z nejobtížnějších prvků vyučovacího procesu. Praxe ukazuje, že pouze malá část cizinců, kteří se jazyk učí, si zcela osvojí normy ruské výslovnosti, a to i přes to, že gramatický systém a lexikum většina z nich ovládne poměrně úspěšně. Je samozřejmě, že důležitou roli v tomto procesu sehrávají individuální schopnosti žáků. Dalším důležitým faktorem je však i způsob realizace tohoto procesu ve výuce.

1.4.1 Porovnání jako východisko výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka v českém jazykovém prostředí

„V našich zemích v lingvodidaktické literatuře se vždy přikládal zvláštní význam komparativnímu a kontrastivnímu přístupu k cizojazyčnému vyučování, což se odráželo a v současné době odráží i v koncepci cizojazyčných učebnic. Vždy se u nás více či méně přihlíželo k faktu, že jde o vyučování ve škole české. Tento přístup je v intencích pražské strukturalistické lingvistické školy“ (Žofková, H., 2003, s. 54)

Tento přístup souvisí podle B. Mathesia (1972, s. 28–33) s novým pojetím lingvistiky: „...nová lingvistika chápe jazyk jako něco živého, cítí za slovy mluvčího nebo pisatele, z jejichž úmyslu slova ta vyplynula, a uvědomuje si, že ve velké míře byla ta slova

mířena na posluchače nebo čtenáře. (...) Nejvýraznějším pojetím tohoto přiblížení lingvistiky k stanovisku člověka mluvícího nebo píšícího je zdůrazňování principu funkčního“. Užitečnost nového přístupu autor dokazuje například na změně, která proběhla v oblasti zkoumání zvukové stránky ruského jazyka. Fonetika ustupuje do pozadí a její místo zaujímá fonologie, tj. funkční rozbor. Autor uvádí, že „charakteristika jazyka, k níž dospíváme rozbořen fonologickým, je velmi poučná“.

Konfrontační metodu výuky jazyků lze charakterizovat jako formu srovnávací (komparativní) metody výuky jazyků, která spočívá v porovnání systémů dvou jazyků za účelem vyjádření rozdílů (kontrastů). (srov. Сопоставительный метод..., online)

S tímto přístupem se můžeme setkat také v rámci uvědoměle-konfrontační metody výuky cizího jazyka, která je založena na tom, že si žáci uvědomují významy jazykových jednotek a způsob jejich použití v řeči a také se opírají o mateřský jazyk s cílem hlouběji porozumět fungování jak mateřského, tak i cizího jazyka. V oblasti lingvistiky a psychologie se tato metoda opírá o poznatky uvědoměle-praktické metody. Použití této metody ve výuce ruštiny jako cizího jazyka je rozpracováno v řadě publikací (například V. Wagnerová, 1995; srov. Сознательно-сопоставительный метод..., online).

V. Wagnerová (Вagner, 1995, s. 16–19) doporučuje respektovat národně-jazyková specifika výuky ruského jazyka, která se nejvíce projevují při určování způsobu prezentace jazykového materiálu. Uvádí, že správné utvoření nového vnitřního jazykového systému je do značné míry závislé na způsobu seznámení žáků s jazykovým materiálem; nejvhodnější je proto dodržovat specifika a tradice jazykového prostředí, v němž výuka cizího jazyka probíhá. Totéž autorka doporučuje také s ohledem na jazykovědnou terminologii.

Ve vztahu k osvojování cizojazyčné výslovnosti považuje E. Ondřejčková (1999, s. 14) za nejdůležitější kontrastivní analýzu fonologického systému mateřského a cizího jazyka, přičemž je nezbytné nejprve určit, jaké prvky jazyka je účelné porovnávat. Z obou jazyků je třeba vyselektovat pouze ty jevy, které jsou maximálně relevantní pro dosažení praktického cíle vyučování. Při porovnání se však nezaměřujeme pouze na rozdíly v obou jazycích, důležité je klást důraz také na jevy podobné, neboť právě ty velmi často působí největší obtíže při výuce. V případě prvků zvukové stránky obou jazyků bylo zjištěno, že správné osvojení jevů velmi podobných je mnohem obtížnější než zvládnutí jevů zcela rozdílných. Autorka dále uvádí, že některé relativně podobné prvky cizojazyčné výslovnosti není nutné nacvičovat vždy, v řeči je mohou zastoupit (nikoliv plnohodnotně nahradit) odpovídající výslovnostní jevy mateřštiny.

1.4.2 Fonetická gramotnost v kontextu cíle výuky dalšího cizího jazyka

Podle Společného evropského referenčního rámce (SERR) by „stanovení záměrů a cílů jazykového učení a vyučování mělo vycházet ze zhodnocení potřeb studentů a společnosti, dále z úkolů, činností a procesů, jichž se budou studenti muset účastnit, aby mohli uspokojit tyto potřeby, a z kompetencí a strategií, které si za tím účelem potřebují rozvíjet nebo budovat“. (Společný evropský..., 2002, s. 134)

Konkrétně je cíl výuky dalšího cizího jazyka popsán v rámcových vzdělávacích programech. V RVP GV³³ nalezneme u vzdělávací oblasti Další cizí jazyk (viz příloha L) kromě vymezení vzdělávacího obsahu z hlediska rozvoje řečových dovedností a učiva také informaci, že žáci směřují k dosažení výstupní úrovně B1 podle SERR: „Žák má dostačující vyjadřovací prostředky a odpovídající slovní zásobu k tomu, aby se domluvil a vyjadřoval, i když s určitou mírou zaváhání. Disponuje dostatečnými opisnými jazykovými prostředky v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události. Žák komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Přiměřeně správně používá zásobu běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací. Při vyjádření složitější myšlenky nebo promluvy na neznámé téma se dopouští závažných chyb. Žák používá širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reaguje. Využívá nejběžnější vyjadřovací prostředky neutrálního funkčního stylu“. (Balada, J., 2007, s. 21)

Podle RVP GV by všichni absolventi gymnázií měli (s přihlédnutím k oblastem a situacím, se kterými se mohou setkat) mít znalost o následujících prvcích zvukové stránky dalšího cizího jazyka, v našem případě ruštiny: distinktivní rysy, slovní přízvuk, tónový průběh slova, struktura slabiky, rytmus, intonace, slabé a silné formy výslovnosti. (Balada, J., 2007, s. 20)

Při posouzení různých přístupů ke stanovení cíle osvojení zvukové podoby jazyka žáky došel J. Hendrich (1988, s. 164) k závěru, že by mělo jít o takovou úroveň, která zaručí úspěšnou komunikaci s rodilým mluvčím. „Při takové výslovnosti musí žák realizovat všechny fonémy a prozodické složky cizího jazyka tak, aby je rodilí mluvčí mohli bez nesnází správně identifikovat a aby nedocházelo ke ztížení nebo znemožnění komunikace“.

³³ Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání.

Ačkoliv J. Hendrich hovoří obecně o cizím jazyce³⁴, domníváme se, že vzhledem k významu zvukové stránky jazyka pro realizaci komunikace a vzhledem k výstupní úrovni (viz komentář níže) není účelné rozlišovat požadovanou úroveň fonetické gramotnosti žáků v prvním a dalším cizím jazyce. Vycházíme mimo jiné také z toho, že při kvalitativním popisu jednotlivých úrovní osvojení jazyka podle Společného evropského referenčního rámce (2002, s. 28–29) je pozornost věnována rozsahu, správnosti, plynulosti, interakci a koherenci, přičemž v žádném z těchto deskriptorů není výslovnost přímo zmiňována. Lze tedy předpokládat, že s nezbytnými jevy zvukové stránky ruského jazyka se žáci seznámí již na počátku výuky, následně dochází zejména k prohlubování a upevňování již osvojených návyků, paralelně s novými gramatickými a lexikálními jednotkami si žáci osvojují také nové fonetické jevy (avšak jejich počet a intenzita je výrazně nižší než v počáteční etapě výuky).

1.4.3 Fonetická gramotnost z hlediska obsahu

V odpovědi na otázku „co učit“ J. Veselý (1980, s. 3–4) uvádí, že „veškerá výuka má směřovat k tomu, aby si žák osvojil jazyk jako nástroj komunikace, tj. aby se naučil rozumět mluvené cizí řeči, číst, mluvit a písemně se vyjadřovat. Jde o čtyři dílčí aspekty komunikativního (jazykového, praktického) cíle výuky. Znalost jazykových prostředků (...) je pouhým předpokladem (ovšem nutným předpokladem) ke splnění praktického cíle výuky. Nelze preferovat žádný z uvedených dílčích cílů (...) Při výuce cizího jazyka ve (...) škole lze klást jen reálný cíl, tj. osvojení tzv. mikrojazyka. (...) Ovšem musíme klást požadavek komunikativní dostatečnosti, tj. aby osvojený mikrojazyk postačoval pro nejběžnější praktickou potřebu. Proto je velmi důležitý pečlivý výběr jazykového minima, jež si má žák ve škole osvojit“.

Nový slovník metodických termínů definuje minimum jako soubor jazykových a řečových prostředků povinně určených k osvojení a zajišťujících stanovenou úroveň použití jazyka s ohledem na konkrétní vzdělávací program. Pro různé fáze výuky a s ohledem na konkrétní vzdělávací obory existuje lexikální, gramatické, fonetické, zeměvědné minimum. (Минимум, 2010, online)

³⁴ V době zpracování a vydání odkazované publikace byl povinně vyučován pouze jeden cizí jazyk; aktuálně se žáci na středních školách učí minimálně dva cizí jazyky – v případě prvního je při absolvování očekávána úroveň B2, v případě dalšího jde o úroveň B1, což je současně také požadovaná maturitní úroveň pro jakýkoliv cizí jazyk.

Podle A. N. Ščukina (Щукин, 2003, s. 126) podléhají jazykové jednotky s ohledem na fázi a cíl vzdělávání minimalizaci, což znamená jejich omezení do objemu, který je povinný pro všechny žáky a který je dán vzdělávacím programem. Existuje celá řada minim (lexikální, gramatické, fonetické, zeměvědné) určených pro různé cílové skupiny žáků a úrovně znalosti jazyka.

Na rozdíl od lexikálního, gramatického či zeměvědného minima neexistuje v didaktice cizích jazyků jednotný názor na relevanci fonetického minima. Autoři Didaktiky ruského jazyka například uvádějí, že je třeba rozlišovat mezi jevy určenými k receptivnímu osvojení (zde žádné minimum neexistuje a žáci by měli být schopni identifikovat a chápat všechny prvky zvukové stránky ruského jazyka) a jevy určenými k produktivnímu osvojení (v tomto případě považují stanovení fonetického minima za smysluplné, byť v poznámce uvádějí, že jsou si vědomi toho, že pojem minimum je velmi relativní, neboť žáci by si měli osvojit téměř všechny jevy fonetického systému ruského jazyka, nikoliv jen jejich omezenou část). (srov. Purm, R. a kol., 2003, s. 29)

J. Hendrich (1988, s. 166) k této problematice uvádí, že pokud není možné „přesně vymezit „fonetické minimum“ (uvozovky J. H.), lze alespoň určit pro každý cizí jazyk výslovnostní jevy, na které je třeba soustředit zvláštní pozornost, protože jsou pro žáky s českým (...) výchozím jazykem zvláště obtížné a jsou tedy i zdrojem chyb“. Souhlasíme s tím, že je třeba identifikovat problematické jevy (zejména takové, které vytvářejí ustálené a charakteristické rysy českého akcentu v ruském jazyce) a od počátku jim věnovat zvýšenou pozornost.

Z. F. Oliverius (in Jelínek, S. a kol., 1980, s. 15) k pojetí fonetického minima uvádí, že „omezený počet elementů fonetického systému a s ním spojená jejich vysoká frekvence nedovolují výběr jevů fonetického minima. Od samého začátku se žák dostává do styku se všemi elementy fonetického systému. (...) Růst dovedností v oblasti fonetického systému je spíše kvalitativní než kvantitativní. Cílem je vytvoření schopnosti stále zlepšovat dovednosti percepce i produkce řečového proudu“.

V. A. Vinogradov (Виноградов, 1976, s. 12–13) konstatuje, že ve vztahu k fonetice jsou pojmy „minimum“ a „maximum“ pouze teoretické, neboť ve skutečnosti se lze bavit pouze o různých úkolech, které je potřeba v procesu výuky splnit. V každém případě je nezbytné zohledňovat cizí akcent, kterého se lze zbavit pouze dlouhodobým a systematickým tréninkem. Při zpracování materiálů pro žáky nebo při sestavování náplně kurzu praktické fonetiky nelze vycházet pouze z teze „co žák musí umět dělat“, ale

především z teze „co by žák v žádném případě dělat neměl“. Jinými slovy je třeba podle V. A. Vinogradova od minimálního fonetického kurzu vyžadovat hlavní a jediný výsledek: naučit žáka uvědoměle předvídat podstatné chyby. To znamená, že od počátku výuky musí učitel mít jasnou představu o tom, jaké chyby jsou podstatné. Kromě lingvodidaktického aspektu je třeba míru závažnosti chyby posuzovat také ve vztahu k formulovanému cíli výuky.

Termín fonetické minimum je spojen s tradicemi v didaktice cizích jazyků. Při stanovování jeho obsahu je samozřejmě nezbytné respektovat charakter cizího jazyka a dodržovat zřetel k jazyku mateřskému. V rámci didaktiky ruštiny (jako cizího i dalšího cizího jazyka) jej lze chápat spíše jako souhrn těch jevů, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost z důvodu silné interference mateřského jazyka. Jsme přesvědčeni, že je nelze stavět na stejnou úroveň jako lexikální či gramatické minimum, u nichž v průběhu výběru skutečně dochází k selekci a které jsou do výuky zařazovány postupně v celém jejím průběhu. Od lexikální a gramatické stránky jazyka se ta zvuková liší také tím, že většinu jevů si žáci musí osvojit již v počáteční etapě výuky jazyka.

Dále v textu práce³⁵ označujeme termínem fonetické minimum souhrn jevů zvukové stránky jazyka, které jsou zařazeny do konkrétního učebního souboru a jsou určeny k osvojení, nikoliv jako obecně platný výběr a souhrn jevů.

V učebních souborech pro výuku ruského jazyka, které jsou u nás v současné době k dispozici (především Радуга по-новому, Класс, Поехали, méně často Времена, Эхо), se lze setkat s různým přístupem k problematice výběru fonetického materiálu.

1.4.4 Fonetická gramotnost z hlediska způsobu jejího utváření

Pro potřeby práce chápeme termín metoda (vyučovací metoda) shodně s J. Hendrichem (1988, s. 254) jako „záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřují k dosažení (...) cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování“. Z hlediska didaktiky cizích jazyků jde o pojetí metody v užším smyslu, kterou R. Choděra (2006, s. 92) charakterizuje jako „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti“.

³⁵ Týká se to zejména druhé kapitoly práce a výsledků analýzy učebních souborů pro výuku ruského jazyka z hlediska zařazených fonetických cvičení.

Dítě si osvojuje správnou výslovnost cizího jazyka tak, že neuvědoměle odposlouchává cizí hlásky a stejně neuvědoměle pak napodobuje práci artikulačních orgánů. Jediný způsob, jak mohou tyto návyky získat jedinci ve vyšším věku (počínaje staršími žáky) spočívá v uvědomění si a osvojení si mechanismů činnosti řečového ústrojí prostřednictvím cíleně zaměřených artikulačních cvičení. Práce artikulačního aparátu má podobu automatizovaného návyku. Aby bylo možné tyto cizí návyky analyzovat, je třeba nejprve pochopit, co ovlivňuje práci našeho řečového ústrojí v mateřském jazyce a jaké nové návyky je třeba si osvojit, aby bylo možné artikulovat segmenty cizího jazyka. (srov. Леонтьев, А. А., 1970, s. 81)

Podle S. I. Bernštejna (Бернштейн, 1937, s. 12–13) existují v podstatě pouze dva způsoby osvojování zvukové stránky jazyka: jedná se o přístup **implicitní**, založený na imitaci, a přístup **explicitní**. Oba budou popsány dále. Pomocí implicitní metody lze dosáhnout uspokojivých výsledků pouze v případě, že má žák speciální fonetické schopnosti. Případy, kdy pomocí této metody dosáhne žák výborných výsledků, jsou méně časté, než se obecně tvrdí. Navíc je tato metoda vhodná pouze u mladších žáků, neboť u dětí jsou imitativní schopnosti rozvinuty více než u dospělých: jejich řečové návyky v mateřštině ještě nejsou zcela automatizovány. U starších žáků a dospělých jedinců je třeba počítat s tím, že přijímají uslyšenou řeč prizmatem fonetického a fonologického systému mateřského jazyka. Kvůli silným a pevným sluchovým a artikulačním návykům v mateřském jazyce dochází k tomu, že tito žáci aplikují při percepci či produkci v cizím jazyce stejné šablony, na které jsou zvyklí z mateřštiny.

Dvě hlavní metody, které se aktuálně uplatňují při výuce, rozlišují také autoři Didaktiky ruského jazyka, kteří hovoří o **imitativní metodě** (implicitní metoda, rus. označení метод имитации) a **metodě popisu fungování orgánů řeči při artikulaci** (explicitní metoda, rus. označení метод описания артикуляционной работы органов речи). (srov. Purn, R. a kol., 2003, s. 33–34)

Výsledky analýzy učebních souborů pro výuku ruského jazyka na středních školách v České republice (viz kapitola 2.2) naznačují, že z uvedených dvou metod je fonetická gramotnost primárně utvářena postupy a prostředky **metody imitativní** (tj. implicitní).

Metoda je založena na nápodobě řeči vzoru (například učitele či mluvčího na nahrávce). Žáci mají za úkol nejprve poslouchat vzor (ve většině případů se jedná o vyučujícího a jeho řeč, méně často jde o záznam řeči z nahrávky) a následně pak tento vzor zopakovat. Po demonstraci jevu, který je určen k osvojení, tak žáci sborově či individuálně

opakují vyslechnutý úryvek a současně se snaží o maximální přiblížení se ke vzoru. Chyby, které se v řeči žáků vyskytují, mohou být mimo jiné způsobeny také nepřesnou identifikací vyslechnutého jevu. Autoři Didaktiky ruského jazyka se však domnívají, že díky mnohačetným opakováním se mohou žáci zbavit prvotních nepřesností a chyb ve své výslovnosti. Dle názoru některých odborníků (například N. I. Žinkina) jsou však žáci schopni správně identifikovat sluchem (tedy dekódovat) pouze takové prvky, které již dokáží sami realizovat. (srov. Purm, R. a kol., 2003, s. 34)

Druhá metoda, kterou budeme označovat jako fonetickou (uvědoměle-praktickou, tj. explicitní) spočívá v tom, že bezprostředně po demonstraci jevu vyučující vysvětlí způsob jeho realizace s cílem dosáhnout toho, aby si žáci spojili jeho výslovnost s určitými kinetickými pocity. Při expozici vyučující využívá kromě verbálního popisu procesu artikulace hlásky či realizace jevu suprasegmentální úrovně grafická schémata a nárysy (artikulačního ústrojí, průběhu intonační konstrukce, aj.) a v některých případech také fonetickou transkripci. (srov. Purm, R. a kol., 2003, s. 34)

Souhlasíme s názorem autorů zmíněné publikace, že dvě zmíněné metody se v žádném případě nevyklučují, ba naopak, v ideálním případě by se měly doplňovat. Imitace řeči vzoru by měla být podpořena uvědomělým řízením artikulace. Při určování metody utváření fonetické gramotnosti žáků hrají roli dva zásadní faktory: věk žáků a charakter osvojovaného jevu. (srov. Purm, R. a kol. 2003, s. 34–35)

Vyšší efektivitu dosahuje tento proces v případě, že je realizován zřetel k mateřskému jazyku žáků. Základem nácviku a procvičování výslovnosti středoškoláků by měla být fonetická metoda kombinovaná s prvky metody implicitní. (srov. Дергачева, Г. И., 1986, s. 35)

L. V. Ščerba (1957, s. 12–13) se domnívá, že při výuce cizího jazyka pouze prostřednictvím napodobování projevu učitele a jeho opakování nevyhnutelně dochází k tomu, že místo příslušných hlásek studovaného jazyka žáci vyslovují jim odpovídající či blízké, přičemž jsou pevně přesvědčeni, že napodobují (hůře či lépe) to, co uslyšeli. Tímto způsobem se podle něj formuje špatná výslovnost, se kterou se mluvčí setkávají v řeči cizinců, kteří ve skutečnosti jen kazí ruskou řeč. Výuka výslovnosti dospělých pouze na základě imitace řeči učitele není ve většině případů³⁶ ničím jiným než pouhým komolením ruské řeči, jejím karikováním. I když může být karikatura cizí řeči někdy zábavná a komická,

³⁶ I přes výše uvedené citovaný autor uznává, že existují jedinci, kteří mají výjimečný imitátorský talent a dokážou napodobit všechny nuance vyslechnutého.

deformace řeči může vést až k nepochopení, nebo přinejmenším ke komplikacím a zpomalení procesu porozumění řeči cizince mluvčím daného jazyka.³⁷

Bez ohledu na zvolenou metodu a způsob práce souhlasíme s názorem formulovaným Z. F. Oliveriem, že „nemůžeme jistě předpokládat úplné zvládnutí fonetického systému (i když je nutné k němu směřovat), je nutné však dosáhnout stálého postupného zlepšování. Setrvalý stav (bez patrných změn směrem k vzorové výslovnosti) znamená, že nebylo dosaženo toho základního: není spojení mezi sluchovými receptory a řečovou motorikou. V oblasti fonetického systému platí v plné míře požadavek, aby žák byl vyzbrojen schopností stále zlepšovat své fonetické návyky v rámci školy, ale i po jejím absolvování. Základem takovéto schopnosti je řečový sluch (opřený o pevný spoj mezi sluchovými a motorickými vzory), jazykový cit, návyk detailního pozorování vzorové i vlastní řeči“. (Jelínek, S. a kol., 1980, s. 22)

1.4.5 Klasifikace a popis fonetických cvičení

Fonetickou gramotnost českých žáků v ruském jazyce lze utvářet pomocí různých druhů cvičení, z nichž každé je zaměřeno na určitý aspekt celého procesu, avšak vzájemně se doplňují a mnohdy i překrývají. Autoři Didaktiky ruského jazyka (Purm, R. a kol., 2003, s. 39–40) předkládají následující klasifikaci cvičení.

- a) Analytická cvičení – zaměřují se na zvládnutí izolovaných prvků zvukové stránky ruského jazyka (jde například o výslovnost určitého segmentu či osvojení konkrétního distinktivního prvků fonetického systému).
- b) Syntetická cvičení – určená pro komplexní trénink výslovnosti segmentálních i suprasegmentálních prvků.
- c) Sluchová (foneticko-auditivní) cvičení – využívají se pro rozvoj dovednosti poslechu žáků. S jejich pomocí se žáci učí v proudu řeči rozpoznávat konkrétní prvky zvukové stránky ruského jazyka. Kromě nácviku lze tato cvičení používat také při diagnostice, neboť jedním ze základních předpokladů k tomu, aby žáci mohli správně realizovat v řeči konkrétní prvek zvukové stránky jazyka, je jejich schopnost daný element uslyšet.

³⁷ Jako příklad lze uvést, že pokud nějaký cizinec bude vyslovovat [шяр], [шяпка], [Шюра], [Машя], bude to pouze směšné. Avšak pokud řekne сто[л] namísto сто[л'] nebo třeba ко[л]ja namísto ко[л'a], ко[п]ja namísto ко[п'a], dojde již k narušení smyslu.

- d) Artikulační cvičení – cílem těchto cvičení je osvojení odpovídajících artikulačních návyků a následně dosažení požadované výslovnosti konkrétních prvků fonetického systému ruského jazyka.
- e) Cvičení na seznámení s fonetickým jevem – jejich prostřednictvím se žáci seznamují se zvukovým a artikulačním obrazem konkrétních fonetických jevů. Tato cvičení jsou zaměřena na prvotní seznámení a nácvik daného jevu.
- f) Tréninková cvičení – cílem těchto cvičení je získání artikulačních návyků nezbytných pro dosažení odpovídající výslovnosti hlásek, slov i vět v ústním projevu žáka v ruském jazyce. Jedním z charakteristických rysů těchto cvičení je využití (nejen dětských) básniček a říkadel, v nichž se opakuje příslušný prvek zvukové stránky ruského jazyka.
- g) Jazyková cvičení – zaměřují se na rozvoj fonemického sluchu žáků, jejich cílem je dosažení požadované artikulace segmentů a realizace intonace v ruském jazyce.
- h) Řečová cvičení – jedná se o cvičení s komunikativním zaměřením, která jsou většinou zařazována v závěrečné fázi procesu utváření fonetické gramotnosti.

Uvedená cvičení lze rozdělit do dvojic, které se vzájemně doplňují: 1) analytická – syntetická cvičení; 2) sluchová – artikulační cvičení; 3) cvičení na seznámení s fonetickým jevem – tréninková cvičení; 4) jazyková – řečová cvičení.

Jak již bylo uvedeno výše, proces utváření fonetické gramotnosti žáků probíhá ve všech etapách výuky ruského jazyka. Zajištění návaznosti tak, aby skutečně docházelo k postupnému upevňování a prohlubování již dříve utvořených sluchových a artikulačních návyků, je úkol, který by měly plnit učebnice. Výsledky námi provedené analýzy učebních souborů z hlediska počtu a rozložení fonetických cvičení však ukazují, že ne vždy tomu tak je, a proto by měl do tohoto procesu tvůrčím způsobem vstupovat vyučující.

Zatímco v počáteční fázi vyučování ruského jazyka probíhá utváření fonetické gramotnosti izolovaně formou speciálních cvičení, v pozdějších etapách výuky je vhodné změnit způsob práce. I dříve osvojené jevy a zafixované návyky, pokud nebudou pravidelně upevňovány a procvičovány, zmizí či zeslábnou. Z tohoto důvodu je realizován zřetel ke zvukové stránce jazyka například při práci s novou slovní zásobou či gramatikou. Tento integrativní přístup k utváření fonetické gramotnosti žáků znamená, že vyučující při práci s vhodnými gramatickými či lexikálními jevy klade důraz také na odpovídající výslovnost vybraného jevu zvukové stránky jazyka.

1.4.6 Charakteristika chyb a způsob jejich opravy

Jak uvádí E. L. Barchudarová (Бархударова, 2012, s. 58–61), chyby je možné rozdělit podle jejich dopadu a podle jejich původu. Z hlediska chyb podle jejich dopadu rozlišujeme chyby fonologické a chyby fonetické (artikulační). Za **fonologické** chyby považujeme takové nepřesnosti, které vedou k narušení nebo úplnému odstranění smyslu z důvodu nepřipustné neutralizace fonologických opozic, které v osvojovaném jazyce existují. Chyby **fonetické** (artikulační) nezpůsobují narušení smyslu či jeho úplnou deformaci, dochází při nich pouze k porušení norem ortoepie. Při klasifikaci výslovnostních chyb podle jejich původu je třeba vycházet z výsledků komparace zvukové stránky ruského jazyka se zvukovou stránkou mateřského jazyka žáků. Chyby jsou pak způsobeny zejména nesprávným osvojením systémových kategorií cizího jazyka: 1) žáci si neosvojili (nebo osvojili nedostatečně či chybně) pravidla výslovnosti a poziční zákonitosti zvukové stránky ruského jazyka; 2) žáci přenášejí do výslovnosti ruského jazyka výslovnostní pravidla, poziční zákonitosti a procesy ze svého mateřského jazyka.

Ve vztahu k chybě a její nápravě je nezbytné rozhodnout, jaké chyby je třeba opravovat a jakým způsobem bude oprava probíhat.

Z výše uvedeného rozdělení chyb ve výslovnosti žáka při promluvě v cizím jazyce vyplývá, že je nezbytné důsledně opravovat všechny chyby fonologické, tj. takové, které v daném případě deformují sdělení a komplikují či znemožňují porozumění. V případě chyb fonetických, jejichž důsledkem nedochází k narušení komunikace, záleží na okolnostech vzniku takové chyby, na úrovni žáků a jejich motivaci. Je na učiteli, aby každou takovou chybu zhodnotil a posoudil nezbytnost opravy.³⁸

J. Ondráková (2013, s. 38–39) zastává názor, že „pokud chyby nenarušují či neznemožňují vzájemnou komunikaci, mohou být přijímány tolerantně“. Nejsložitější je situace s hodnocením (a opravami) chyb v ústním projevu žáka. Významnou roli při rozhodování o opravě chyby hraje zejména fáze učení, během které došlo ke vzniku konkrétní chyby. Pokud došlo k chybě ve fázi nácviku, je třeba na ni reagovat bezprostředně neboť především během nácviku žáci očekávají od učitele zpětnou vazbu a hodnocení jejich výpovědí jako správných či špatných. V dalších fázích výuky již nedochází k neustálému a

³⁸ Viz výše názor L. V. Ščerby na výslovnostní chyby.

okamžitému opravování chyb.³⁹ V žádném případě to neznamena, že není třeba chyby opravovat či na ně reagovat. Vyučující pouze musí zvolit takovou strategii práce s chybou, která bude nejlépe odpovídat konkrétní situaci. Ačkoliv se jedná o obecné tvrzení platné pro všechny chyby, lze jej uplatnit také na chyby výslovnostní.

³⁹ Pokud by vyučující neustále vstupoval do žákovy výpovědi, docházelo by nejen k rušení souvislosti jeho projevu, ale mohla by tím být i snížena motivace žáka k budoucím výpovědím.

2 METODOLOGICKO-VÝZKUMNÁ ČÁST

Jednotlivé kapitoly následující části disertační práce jsou věnovány popisu zvolených výzkumných nástrojů, odůvodnění jejich výběru a také využití získaných výsledků v kontextu dosažení stanoveného cíle disertační práce. Získané výsledky budou prezentovány a interpretovány nejen z hlediska jejich využití v rámci práce, ale i z didaktického hlediska, a to s ohledem na poznatky didaktiky ruštiny jako cizího, resp. dalšího cizího jazyka.

S cílem nahlížet na zkoumanou problematiku nejen s oporou o teoretické poznatky lingvistiky, psychologie a lingvodidaktiky, ale také s využitím aktuálních informací z naší edukační reality, byly při zpracování předkládané disertační práce využity následující kvantitativní i kvalitativní metody pedagogického výzkumu:

- dotazníkové šetření;
- obsahová analýza učebních souborů se zaměřením na způsob prezentace fonetického materiálu a četnost vybraných jevů;
- analýza jazykových projevů žáků.

Podrobně jsou jednotlivé výzkumné nástroje popsány v příslušných kapitolách této části práce. Souhrnně lze konstatovat, že získané údaje představují velmi cenný materiál odrážející současný stav výuky ruského jazyka jako (dalšího) cizího v našich školách. Výzkumné nástroje byly zvoleny a jejich realizace navržena tak, aby postihly tři velmi významné faktory, ovlivňující proces osvojování zvukové stránky jazyka ve školní praxi – učitel, učební soubor a osobnost žáka.

Data, která byla získána, lze využít jak samostatně (se zaměřením na jednotlivé faktory, kterých se bezprostředně dotýkají), tak i souhrnně. Zejména možnost nahlížení a interpretace výsledků v souvislostech poskytuje jedinečnou příležitost k vytvoření ucelené představy o tom, jaký význam je zkoumané problematice v praxi věnován a zda je tento stav v souladu s aktuálními poznatky didaktiky ruštiny jazyka jako (dalšího) cizího jazyka.

V rámci jednotlivých kapitol metodologicko-výzkumné části práce budou formulovány jak postupy realizace výzkumných šetření a podmínky, za kterých byla šetření prováděna, tak i důvody, které vedly k výběru dané metody a postupu její realizace. V samostatné části každé kapitoly budou představeny získané výsledky a provedena jejich interpretace.

2.1 Dotazníkové šetření

2.1.1 Cíl použití výzkumné metody

Cílem použití dotazníkového šetření bylo zjistit vztah vyučujících ruského jazyka k fonetické gramotnosti a jejímu utváření, a to v kontextu používaného učebního souboru. Dotazník byl konstruován tak, aby bylo možné získané výsledky interpretovat také s ohledem na výsledky dalších šetření realizovaných v rámci zkoumání této problematiky.

Jedním z cílů dotazníkového šetření bylo zjistit, jak vyučující k práci s výslovností svých žáků přistupují. „Zejména pak bylo důležité získat informace o tom, jaký význam přikládají učebnici – zda při výuce a procvičování zvukové stránky jazyka a poslechu využívají i jiné materiály, či využívají pouze učebnici a v oblasti zvukové stránky jazyka pak rozvíjí a procvičují jen ty jevy, které jsou v ní uvedeny“. (Konečný 2012 (I), s. 18)

Úkolem výzkumu realizovaného touto kvantitativní metodou bylo také reflektovat pohled vyučujících ruského jazyka na chyby ve výslovnosti žáků, neboť se domníváme, že „vztah k chybě v realizaci zvukové stránky jazyka velmi úzce souvisí s připraveností vyučujících a úrovní jejich vlastní výslovnosti. Kromě toho se může dotýkat také hodnocení učitelovy činnosti – ve výuce cizího jazyka stále převládá důraz na správnost v oblasti gramatiky, syntaxe nebo lexika, zatímco bezchybná výslovnost není považována za nezbytnou pro úspěšnou komunikaci“. (Konečný 2012 (II), s. 19)

S ohledem na výše uvedené byly formulovány následující čtyři hypotézy, jejichž pravdivost byla výsledky výzkumu ověřována:

- (H1) Pouze čtvrtina vyučujících ruského jazyka využívá při formování fonetické gramotnosti materiály, které jsou dostupné online na různých internetových stránkách.
- (H2) Více než tři čtvrtiny vyučujících ruského jazyka v hodinách věnují pozornost pouze těm jevům, které jsou součástí jimi používané učebnice.
- (H3) Méně než polovina učitelů důsledně opravuje všechny chyby ve zvukové stránce jazyka i ve cvičení, které není primárně zaměřeno na její rozvoj.
- (H4) Chyby ve výslovnosti, které jsou typické pro české mluvčí, řeší důsledně méně než polovina vyučujících.

Forma šetření byla zvolena s ohledem na stanovený cíl a formulované výzkumné předpoklady. Prostřednictvím dotazníku bylo osloveno široké spektrum respondentů v rámci cílové skupiny, kterou byli v tomto případě vyučující ruského jazyka na druhém stupni základních škol a na středních školách v České republice. Tato forma výzkumného šetření poskytla dostatečné množství relevantních a validních údajů, s nimiž lze dále pracovat způsobem výše naznačeným.

2.1.2 Způsob realizace výzkumu

Výzkumná metoda byla realizována ve dvou fázích. Získaná data byla shromážděna z údajů v dotazníku (příloha K), který byl rozdělen na dvě části – část A (identifikační údaje) zjišťovala informace o respondentech (stupeň školy, používaný učební soubor, délka pedagogické praxe nebo aprobační), část B (rozvoj fonetické gramotnosti u žáků) byla složena z 10 otázek s uzavřenými i otevřenými odpověďmi.

První fáze sběru dat probíhala od počátku října do počátku prosince roku 2011. Vzorek obsahuje celkem 117 vyučujících ruského jazyka. Jedná se o učitele základních a středních škol v hlavním městě Praha, Královéhradeckém kraji, Moravskoslezském kraji, Jihočeském kraji a na Vysočině.

Ve druhé fázi sběru dat byli osloveni vyučující základních a středních škol v Ústeckém, Jihomoravském, Plzeňském, Olomouckém a Zlínském kraji. Tato etapa trvala měsíc a probíhala od poloviny března do poloviny dubna roku 2013. Získaný vzorek obsahuje 77 vyučujících ruského jazyka.

Obě fáze výzkumu byly realizovány totožným způsobem: žádost o vyplnění dotazníku byla rozeslána e-mailem na oficiální adresu školy, vyplnění dotazníku a odeslání údajů k vyhodnocení pak probíhalo online v prostředí Google Docs. Údaje o školách byly získány z oficiálních databází škol a školských zařízení příslušných orgánů státní správy (v tomto případě oficiálních internetových stránek jmenovaných krajů a hl. města Prahy).

Skutečnost, že do výzkumu nebyly zahrnuty všechny kraje České republiky, není vzhledem k získaným výsledkům podstatná. Smyslem tohoto šetření bylo získat informace o vztahu vyučujících ruského jazyka ke zkoumané problematice, které v žádném případě nejsou vázány na lokalizaci školy. Stejně tak v rámci šetření nebyla sledována návratnost dotazníků, jelikož daný údaj nepovažujeme s ohledem na charakter šetření za vypovídající.

Původně bylo plánováno pouze jedno šetření (první fáze, která byla provedena v roce 2011 a jejíž výsledky byly publikovány v odborném periodiku *Cizí jazyky* ve dvoudílném článku s názvem „Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách“). Rozhodli jsme se však realizované šetření zopakovat. Vedla nás k tomu jednak snaha získat údaje od dalších respondentů, což by dovolilo vytvořit si přesnější a více vypovídající představu o zkoumané problematice, více nás však zajímal vývoj, který se ve sledované oblasti od realizace první fáze odehrál. Dalším důvodem, na jehož základě jsme se rozhodli pro realizaci druhé etapy šetření, bylo to, že až na podzim roku 2012 byl dokončen učební soubor pro výuku ruského jazyka *Klass!*. Již výsledky první fáze výzkumu ukázaly, že i přes to, že se ještě nejedná o kompletní řadu, je o tento soubor mezi vyučujícími ruského jazyka zájem. Ve druhé fázi jsme tak chtěli zjistit, zda skutečně došlo k nárůstu počtu škol, ve kterých je při výuce ruského jazyka využíván.

Získané výsledky budou prezentovány za každou etapu realizovaného výzkumu zvlášť. Následně budou uvedené hodnoty interpretovány souhrnně, zvláštní pozornost bude věnována vývoji a případným změnám a tendencím, které se na poli zkoumané problematiky v průběhu realizace obou etap šetření objevily.

Již zde je třeba upozornit na nezanedbatelný faktor, který se projevuje v získaných odpovědích. Mnozí vyučující středních škol jsou absolventy filozofických fakult. Bez ohledu na skutečnost, že vystudovali učitelský obor, jejich příprava byla koncipována více filologicky, nikoliv didakticky, jak tomu bylo u učitelů základních škol, kteří jsou absolventy pedagogických fakult⁴⁰.

2.1.3 Prezentace výsledků první fáze výzkumného šetření

Následující text vychází z článku „Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách“. (srov. Konečný, 2012 (I); Konečný, 2012 (II))

Respondenti byli dle preference učebnice rozděleni do tří kategorií: **kategorie A - Pojechali** (celkem 26 respondentů; 22 %), **kategorie B – Raduga po-novomu** (celkem 78 respondentů; 67 %) a **kategorie C – ostatní**⁴¹ (celkem 13 respondentů; 11 %).

⁴⁰ V kontextu námi zkoumané problematiky jsme se touto otázkou podrobněji nezabývali, nicméně se jedná o důležitý faktor, který si zcela jistě zaslouží pozornost.

⁴¹ Ostatní používané učebnice (*Vremena*, *Echo*, *Učebnice současné ruštiny*, *Raduga*, *Ruština pro začátečníky a samouky*).

Tabulka 6: Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti ústního projevu⁴²

Používané materiály / Učitelé dle kategorie učebnic	Materiály učebnice	Tištěné materiály	Elektro- nické materiály	Online materiály	Vlastní materiály
Pojechali	24	10	23	7	18
Raduga po-novomu	74	10	66	23	49
Ostatní	12	4	12	5	9
Souhrn za všechny kategorie	110	24	101	35	76

Mezi tištěné materiály se řadí především jiné učebnice, učební materiály a další zdroje, například publicistické nebo umělecké texty. Mezi dostupné elektronické materiály patří zejména audiokazety a CD nahrávky k učebnicím. Online materiály zahrnují texty různých žánrů z internetu, případně materiály publikované na různých metodických portálech. Vlastní materiály se od předchozích liší tím, že je učitelé musí sami zpracovat (nejedná se pouze o stažení či zkopírování textu).

Jak vyplývá z výsledků, většina učitelů využívá zejména materiály jimi zvolených učebnic a přiložených CD. Ukazuje se však, že si učitelé vytvářejí i vlastní materiály a pracují s internetem. Bylo zjištěno, že poslední uvedený zdroj využívá při své práci celá třetina dotázaných učitelů (27 % respondentů z kategorie Pojechali, 29 % z kategorie Raduga po-novomu a 38 % ze třetí kategorie). Naše domněnka (H1) tak nebyla v první fázi výzkumu potvrzena ani v jedné ze sledovaných kategorií.

Tabulka 7: Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti poslechu⁴³

Používané materiály / Učitelé dle kategorie učebnic	Materiály učebnice	Elektro- nické materiály	Online materiály	Vlastní materiály
Pojechali	22	22	6	10
Raduga po-novomu	69	67	27	30
Ostatní	10	10	4	6
Souhrn za všechny kategorie	101	99	37	46

⁴² Respondenti měli k dispozici připravené možnosti, z nichž mohli vybrat jednu až všechny. Z tohoto důvodu jsou výsledky prezentovány v absolutních hodnotách, nikoliv procentuálním vyjádřením.

⁴³ Respondenti měli k dispozici připravené možnosti, z nichž mohli vybrat jednu až všechny. Z tohoto důvodu jsou výsledky prezentovány v absolutních hodnotách, nikoliv procentuálním vyjádřením.

K online materiálům patří zejména nahrávky písní, audioknihy, záznamy nejrůznějších programů (např. z rádia), případně úryvky filmů.

Bylo zjištěno, že většina vyučujících používá pro nácvik poslechu materiály učebnic (zejména nahrávky na CD). V porovnání s výsledky z předchozí tabulky využívá v této oblasti internetové zdroje přibližně stejný počet respondentů, naopak vlastní materiály pro poslech si vytváří mnohem méně učitelů, než je tomu v případě procvičování výslovnosti. S největší pravděpodobností je to dáno poměrně velkou časovou a technickou náročností.

Tabulka 8: Rozvíjené jevy zvukové stránky jazyka

Rozvíjené fonetické jevy v ústním projevu / Respondenti dle kategorie učebnic	Pouze jevy z učebnice	Nejen jevy z učebnice, ale i další jevy
Pojechali	25 (96 %)	1 (4 %)
Raduga po-novomu	74 (95 %)	4 (5 %)
Ostatní	13 (100 %)	0 (0 %)
Souhrn za všechny kategorie	112 (96 %)	5 (4 %)

Ukázalo se, že většina vyučujících procvičuje pouze ty jevy, které jsou zpracovány v učebnici. Nejvíce doplňují učebnici dalšími jevy učitelé, kteří pracují s učebnicí Raduga po-novomu (5 % respondentů). Jako příklad byla uvedena výslovnost skupin *пя, бя, мя*.

V této fázi výzkumu tak byla potvrzena domněnka (H2), že více než tři čtvrtiny respondentů věnují ve výuce pozornost pouze těm jevům zvukové stránky jazyka, které jsou zpracovány v učebnici, tedy fonetickému minimu, které učitelé pro práci ve škole považují za dostačující.

Tabulka 9: Hodnocení používané učebnice z hlediska objemu materiálu k procvičování zvukové stránky jazyka

Hodnocení učebnice / Respondenti dle kategorie učebnic	Dostatečné množství cvičení	Nedostatečné množství cvičení	Nedokáže posoudit
Pojechali	17 (65 %)	7 (27 %)	2 (8 %)
Raduga po-novomu	42 (54 %)	31 (40 %)	5 (6 %)
Ostatní	6 (46 %)	4 (31 %)	3 (23 %)

Souhrn za všechny kategorie	65 (56 %)	42 (36 %)	10 (8 %)
-----------------------------	-----------	-----------	----------

V kategorii Pojechali 65 % respondentů odpovědělo, že učebnice obsahuje dostatečné množství cvičení, 27 % nedostatečné množství cvičení a 8 % nedokázalo situaci posoudit. V kategorii Raduga po-novomu považovalo 54 % dotázaných počet cvičení za dostatečný, 40 % za nedostatečný, 6 % nedokázalo situaci posoudit.

Podle souhrnných výsledků se 56 % respondentů domnívá, že jimi používaná učebnice obsahuje dostatečné množství cvičení zaměřených k procvičování zvukové stránky jazyka. Opačného názoru bylo 36 % dotázaných a 8 % nedokázalo tento problém posoudit.

Tabulka 10: Hodnocení rovnoměrnosti rozložení fonetického materiálu do všech dílů učebnice

Hodnocení učebnice / Respondenti dle kategorie učebnic	Rozložení rovnoměrně	Rozložení nerovnoměrně	Nedokáže posoudit
Pojechali	16 (62 %)	7 (27 %)	3 (11 %)
Raduga po-novomu	42 (54 %)	28 (36 %)	8 (10 %)
Ostatní	6 (46 %)	3 (23 %)	4 (31 %)
Souhrn za všechny kategorie	64 (55 %)	38 (32 %)	15 (13 %)

Rovnoměrné rozložení cvičení zaměřených na zvukovou stránku jazyka do všech dílů učebnice je velmi důležité kvůli tomu, aby žáci nezapomínali na správnou výslovnost a mohli si ji průběžně procvičovat na novém lexikálním a gramatickém učivu.

Jako rovnoměrně rozložené učivo hodnotí 62 % dotázaných v kategorii, kteří pracují s učebnicí Pojechali, 54 % v kategorii Raduga po-novomu a 46 % v kategorii těch, kteří používají jiné učebnice.

Celkově je spokojeno s rozložením fonetického materiálu do všech dílů učebnice 55 % respondentů. Záporně odpovědělo 32 % dotázaných a 13 % účastníků výzkumu nedokázalo situaci posoudit.

S ohledem na zjištění uvedená v tabulkách č. 9 a 10 lze konstatovat, že největší předpoklady pro dosažení odpovídající výslovnosti svých žáků mají učitelé, kteří pracují s učebnicí Pojechali.

Vztah k chybě v realizaci zvukové stránky jazyka velmi úzce souvisí s připraveností vyučujících a úrovní jejich vlastní výslovnosti. Kromě toho se může dotýkat také hodnocení

učitelovy činnosti – ve výuce cizího jazyka stále převládá důraz na správnost v oblasti gramatiky, syntaxe nebo lexika, zatímco bezchybná výslovnost není považována za nezbytnou pro úspěšnou komunikaci. Bezesporu to souvisí také s dobou, ve které učitelé, u nichž se tento přístup objevuje, studovali – starší učebnice ruského jazyka nevěnovaly praktickému osvojování a procvičování zvukové stránky jazyka téměř žádnou pozornost –, proto mnozí vyučující mohou i dnes správnou výslovnost považovat za druhořadou (a upřednostňovat například znalost gramatiky), což se odrazilo i v jejich odpovědích v našem dotazníku.

Tabulka 11: Přístup učitele k opravě chyb ve výslovnosti ve cvičení, které není primárně zaměřeno na zvukovou stránku jazyka

Oprava dle charakteru chyby / Respondenti dle kategorie učebnic	Důsledně všechny chyby	Důsledně jen hrubé chyby	Některé chyby v závislosti na typu cvičení	Fonetice nevěnuje pozornost
Pojechali	12 (46 %)	12 (46 %)	2 (8 %)	0 (0 %)
Raduga po-novomu	38 (49 %)	35 (45 %)	5 (6 %)	0 (0 %)
Ostatní	2 (15 %)	11 (85 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Souhrn za všechny kategorie	52 (44 %)	58 (50 %)	7 (6 %)	0 (0 %)

Ve cvičeních, která nejsou primárně zaměřena na zvukovou stránku jazyka, všechny chyby důsledně opravuje 46 % respondentů z kategorie A – Pojechali, 49 % z kategorie B – Raduga po-novomu a 15 % z kategorie C – ostatní.

Zjištěné hodnoty ukazují, že všechny chyby ve výslovnosti důsledně opravuje 44 % vyučujících. Pouze hrubé chyby, tj. chyby fonologické, důsledně opravuje 50 % dotázaných. Některé výslovnostní chyby (v závislosti na typu cvičení) opravuje 6 % učitelů. Jak vyplývá z výsledků, zvukové stránce jazyka věnují pozornost všichni z námi oslovených respondentů.

Jak v souhrnu, tak i v jednotlivých kategoriích byl potvrzen předpoklad (H3), že pokud není cvičení primárně zaměřeno na práci se zvukovou stránkou jazyka, opravuje důsledně všechny chyby méně než polovina vyučujících (46 % - Pojechali, 49 % - Raduga po-novomu, 15% - ostatní). S ohledem na motivaci žáků k promluvě a jejich psychický komfort je však zcela pochopitelné, že učitelé nechtějí jejich sdělení přerušovat a opravovat

všechny chyby a stejně tak je nechtějí ani poté, co dohovolí, demotivovat výčtem chyb ve výslovnosti. Mnohem důležitější je zde pečlivá oprava hrubých chyb a důslednost při provádění autokorekce (žák vyslovuje jev tak dlouho, dokud se co nejvíce nepřiblíží požadované úrovni realizace).

Tabulka 12: Způsob opravy (zejm. časová posloupnost) chyb ve výslovnosti žáků

Časová posloupnost opravy chyby / Respondenti dle kategorie učebnic	Všechny chyby ihned	Hrubé chyby ihned	Všechny chyby po skončení řeči žáka	Hrubé chyby po skončení řeči žáka
Pojechali	10 (38,5 %)	10 (38,5 %)	4 (15 %)	2 (8 %)
Raduga po-novomu	27 (35 %)	33 (42 %)	15 (19 %)	3 (4 %)
Ostatní	3 (23 %)	3 (23 %)	5 (39 %)	2 (15 %)
Souhrn za všechny kategorie	40 (34 %)	46 (39 %)	24 (21 %)	7 (6 %)

Zjištěné údaje ukazují, že 34 % respondentů opravuje všechny chyby ve výslovnosti žáků bezprostředně po vyslovení. Nejvíce vyučujících s tímto přístupem patří do kategorie Pojechali (38,5 %), následují účastníci výzkumu pracující s Radugou po-novomu (35 %) a nakonec respondenti z kategorie C, kteří představují 23 %.

Pouze hrubé chyby bezprostředně po jejich vyslovení žákem opravuje 42 % respondentů z kategorie Raduga po-novomu, 38,5 % učitelů, kteří používají Pojechali a 23 % účastníků výzkum v rámci třetí kategorie. V souhrnu se jedná o 39 % dotázaných.

Celkově 21 % účastníků výzkumu opravuje všechny chyby poté, co žák dohovolí. Pouze 6 % učitelů se po skončení žákova projevu zaměřuje jen na hrubé chyby.

Tabulka 13: Opravy chyb způsobených vlivem češtiny

Oprava chyb způsobených vlivem češtiny / Respondenti dle kategorie učebnic	Důsledně opravuje výslovnost	Občas opravuje výslovnost	Neopravuje výslovnost
Pojechali	12 (46 %)	14 (54 %)	0 (0 %)
Raduga po novomu	38 (49 %)	38 (49 %)	2 (2 %)
Ostatní	9 (69 %)	4 (31 %)	0 (0 %)
Souhrn za všechny kategorie	59 (50 %)	56 (48 %)	2 (2 %)

Výzkum ukázal, že chyby způsobené vlivem české výslovnosti 50 % respondentů z celkového počtu dotázaných opravuje důsledně, 48 % vyučujících je opravuje jen občas a jen 2 % dotázaných tento problém ve výslovnosti neřeší.

V jednotlivých kategoriích byla stanovená hypotéza (H4) potvrzena pouze mezi respondenty, kteří využívají při práci jiné učebnice než Pojehali nebo Raduga po-novomu.

V souhrnném výsledku však byla hypotéza potvrzena – jak je vidět, tyto chyby důsledně opravuje polovina účastníků výzkumu.

V rámci dotazníku měli respondenti na základě vlastní zkušenosti vypsát nejfrekventovanější chyby žáků v realizaci zvukové stránky jazyka. Vyučující vymezili následující problémové skupiny: měkká výslovnost hlásek, tvrdá výslovnost hlásek, přízvuk a redukce, výslovnost [и] a [ы], intonace, výslovnost skupin hlásek -oro-/-ero- se souhláskou [г] namísto normativní výslovnosti s [в] a výslovnost souhlásky ш.

Pod označením chyby v měkkosti jsou chápány všechny problémy spojené s výslovností měkkých souhlásek (vč. výslovnosti skupin ТЯ/ТЬЯ). Jako chyby v tvrdosti jsou označovány nesprávná výslovnost slabik s tvrdými souhláskami, např. ц [цэ], ш [шэ], ж [жэ], případně nesprávná výslovnost celých (zejména přejatých) slov, např. Интернет [Интэрнэт], свитер [св'йтэр].

Chyby v oblasti přízvuku a redukce – všechny nepřesnosti spojené s nesprávným přízvukem při čtení, nedostatečnou redukcí nepřízvučných samohlásek (zejm. v oblasti kvantitativní redukce, tj. redukce samohlásek а, о, я, е). V rámci intonace jde především o chyby spojené s nepřesnou intonací otázek (zejm. pak realizace otázek bez tázacího slova, tedy IK-3).

Za zmínku dále stojí chyby ve výslovnosti skupin тся, ться, chyby ve výslovnosti předložek – nesvázaná, dělená výslovnost a v neposlední řadě nový problém (spojený se zavedením paralelní výuky dvou a více CJ), který je spojený s interferencí prvního CJ (např. anglického nebo německého) na výslovnost hlásek ruského jazyka.

2.1.4 Prezentace výsledků druhé fáze výzkumného šetření a jejich porovnání s výsledky získanými v předcházející etapě

Aby bylo možné porovnat výsledky obou etap výzkumu, budou výsledky druhé fáze prezentovány stejným způsobem jako v případě první fáze. V komentářích se zaměříme jak na popis a interpretaci uváděných výsledků, tak i na porovnání výsledků obou fází výzkumu.

Tabulka 14: Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti ústního projevu⁴⁴

Používané materiály / Učitelé dle kategorie učebnic	Materiály učebnice	Tištěné materiály	Elektro- nické materiály	Online materiály	Vlastní materiály
Pojechali	22	11	22	14	12
Raduga po-novomu	41	23	40	20	21
Ostatní	4	3	5	3	4
Souhrn za všechny kategorie	67	37	67	37	37

Výše uvedené výsledky poukazují na to, že učitelé při práci využívají celou řadu pomůcek. Nejčastěji jsou využívány materiály, které poskytuje učební soubor a jeho součásti. Celkem tyto prostředky využívá 87 % všech respondentů. Další zdroje (tištěné a online materiály a také vlastní doplňkové materiály) využívá 48 % všech respondentů.

Internet se stále častěji stává nezastupitelným pomocníkem vyučujících, a to jak při přípravě, tak i během výuky. Z tohoto zdroje čerpá materiály vhodné pro práci se zvukovou stránkou jazyka 58 % vyučujících z kategorie A (Pojechali), 43 % vyučujících z kategorie B (Raduga po-novomu) a 43 % vyučujících z kategorie C (ostatní). Stanovíme-li si jako kritérium pro hodnocení využití internetu jako zdroje materiálů pro utváření fonetické gramotnosti žáků v ústním projevu stupeň školy, pak na úrovni druhého stupně základní školy využívá tento zdroj 16 z 27 respondentů (59 %) a na úrovni střední školy jde o 22 z 50 respondentů (44 %).

Stejně jako v případě výsledků první etapy výzkumu nebyla ani ve druhé etapě námi formulovaná hypotéza (H1) verifikována. Porovnáme-li výsledky obou fází výzkumu, zjistíme, že ve všech sledovaných kategoriích došlo k nárůstu hodnot: v případě respondentů v kategorii A o 31 % (výsledek první etapy – 27 %), v kategorii B o 14 % (výsledek první etapy – 29 %) a v kategorii C se jedná o 5% nárůst (výsledek první etapy – 38 %). Jsme přesvědčeni, že tento nárůst je způsoben zejména vznikem řady projektů zaměřených na vytváření digitálních a interaktivních učebních materiálů a také díky tomu, že jsou průběžně k jednotlivým učebním souborům publikovány i doplňující a rozšiřující elektronické a interaktivní materiály. Předpokládáme, že pozorovaný nárůst je potvrzením tendence

⁴⁴ Respondenti měli k dispozici připravené možnosti, z nichž mohli vybrat jednu až všechny. Z tohoto důvodu jsou výsledky prezentovány v absolutních hodnotách, nikoliv procentuálním vyjádřením.

rozšiřování a integrace moderních digitálních a interaktivních vyučovacích prostředků do výuky.

Tabulka 15: Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti poslechu⁴⁵

Používané materiály / Učitelé dle kategorie učebnic	Materiály učebnice	Elektro- nické materiály	Online materiály	Vlastní materiály
Pojechali	22	22	14	10
Raduga po-novomu	36	41	19	14
Ostatní	6	6	4	4
Souhrn za všechny kategorie	64	69	37	28

Nejpoužívanějším zdrojem materiálů pro rozvoj poslechu jsou dostupné elektronické materiály (tedy zejména o nejrůznější nahrávky a záznamy). Ty využívá téměř 90 % všech respondentů, kteří se zúčastnili druhé etapy výzkumu. Dále vyučující využívají nahrávky, které jsou součástí učebního souboru (celkem 83 % respondentů). Online zdroje materiálů pro rozvoj sluchových návyků žáků využívá 48 % oslovených vyučujících. Také v tomto případě pozorujeme výrazný nárůst respondentů, kteří internet využívají – celkem se jedná o nárůst 16 % (výsledky první fáze výzkumu ukázaly, že s online zdroji pracuje pouze 32 % oslovených vyučujících).

Tabulka 16: Rozvíjené jevy zvukové stránky jazyka

Rozvíjené fonetické jevy v ústním projevu / Respondenti dle kategorie učebnic	Pouze jevy z učebnice	Nejen jevy z učebnice, ale i další jevy
Pojechali	23 (96 %)	1 (4 %)
Raduga po-novomu	41 (89 %)	5 (11 %)
Ostatní	7 (100 %)	0 (0 %)
Souhrn za všechny kategorie	71 (92 %)	6 (8 %)

⁴⁵ Respondenti měli k dispozici připravené možnosti, z nichž mohli vybrat jednu až všechny. Z tohoto důvodu jsou výsledky prezentovány v absolutních hodnotách, nikoliv procentuálním vyjádřením.

Zjištěné výsledky ukazují na to, že největší podíl vyučujících, kteří fonetické minimum používaného učebního souboru rozšiřují o další jevy, patří do skupiny B (vyučující využívající Radugu po-novomu). Porovnáním výsledků obou etap výzkumu zjistíme, že se zvýšil počet vyučujících, kteří kromě jevů fonetického minima⁴⁶ rozvíjí u žáků také další jevy, které oni sami považují za důležité pro realizaci komunikace (nárůst z původních 4 % na 8 % respondentů).

Toto zjištění lze však chápat také v tom smyslu, že vyučující považují za nezbytné rozšířit nikoliv jevy zvukové stránky jazyka, s nimiž se pracuje, ale množství cvičení, které jsou na tyto jevy zaměřeny.

Nárůst počtu respondentů, kteří považují za vhodné fonetické minimum rozšiřovat či jeho jevy procvičovat intenzivněji, než je navrhováno učebním souborem, můžeme chápat velmi pozitivně. Vyučující si postupně začínají uvědomovat jak význam výslovnosti pro komunikaci v cizím jazyce, tak i svou roli a přestávají považovat učební soubor za neměnné a nedotknutelné dogma.

Tabulka 17: Hodnocení používané učebnice z hlediska objemu materiálu k procvičování zvukové stránky jazyka

Hodnocení učebnice (objem materiálu) / Respondenti dle kategorie učebnic	Dostatečné množství cvičení	Nedostatečné množství cvičení	Nedokáže posoudit
Pojechali	17 (71 %)	5 (21 %)	2 (8 %)
Raduga po-novomu	24 (52%)	18 (39 %)	4 (9 %)
Ostatní	6 (86 %)	1 (14 %)	0 (0%)
Souhrn za všechny kategorie	47 (61 %)	24 (31 %)	6 (8 %)

Z přehledu vyplývá, že s množstvím fonetických cvičení jsou spokojeny téměř tři čtvrtiny respondentů z kategorie A, přibližně polovina respondentů z kategorie B a téměř 90 % respondentů, které jsme zařadili do kategorie C. Porovnání s výsledky první etapy výzkumu poukazuje na to, že se lehce zvýšil podíl respondentů, kteří jsou se stanoveným fonetickým minimem spokojeni (v roce 2011 bylo spokojeno 56 % respondentů) a současně došlo ke snížení podílu těch respondentů, kteří považují tuto oblast za nedostatečnou (v první

⁴⁶ Fonetické minimum je zde chápáno jako souhrnné označení pro jevy, které jsou obsaženy v konkrétním učebním souboru (viz kapitola 1.4.3).

fázi považovalo fonetické minimum za nedostatečné 36 % respondentů). Nemění se podíl těch vyučujících, kteří nedovedou tuto situaci posoudit.

Podíváme-li se na zjištěné údaje z pohledu typu školy, tak z celkem 50 vyučujících středních škol zapojených do druhé etapy výzkumu za dostatečné považuje stanovené fonetické minimum 54 % respondentů, 38 % respondentů se domnívá, že objem zadání na utváření fonetické gramotnosti není dostatečný a 8 % respondentů nedokáže situaci posoudit.

Tabulka 18: Hodnocení rovnoměrnosti rozložení fonetického materiálu do všech dílů učebnice

Hodnocení učebnice (rozložení materiálu) / Respondenti dle kategorie učebnic	Rozložen rovnoměrně	Rozložen nerovnoměrně	Nedokáže posoudit
Pojechali	17 (71 %)	3 (13 %)	4 (16 %)
Raduga po-novomu	25 (54 %)	19 (41 %)	2 (5 %)
Ostatní	4 (57 %)	2 (29 %)	1 (14 %)
Souhrn za všechny kategorie	46 (60 %)	24 (31 %)	7 (9 %)

Zhodnotit rovnoměrnost rozložení fonetických cvičení je pochopitelně možné pouze za předpokladu, že jsou k dispozici všechny díly učebního souboru. Učební soubory Pojechali, Raduga po-novomu, Vremena a Učebnice současné ruštiny byly na podzim 2011, kdy probíhala první fáze dotazníkového šetření, kompletní. Poslední díl učebního souboru Klass! byl vydán teprve na podzim roku 2012, při první etapě dotazníkového výzkumu tak měli respondenti k dispozici pouze první díl tohoto souboru. Nekompletní stále zůstává učební soubor Echo (jsou vydány pouze dva díly, oba pro úroveň A1).

Jak vyplývá z tabulky, s rozložením fonetického materiálu do jednotlivých dílů učebního souboru je spokojeno 60 % všech respondentů, nedostatky v této oblasti spatřuje 31 % respondentů.

Porovnáme-li údaje z tabulky s výsledky první fáze výzkumu, zjistíme, že ve skupině respondentů, kteří považují materiál za rovnoměrně rozložený, došlo k nárůstu o 5 % (v první fázi považovalo materiál za rovnoměrně rozložený 55 % respondentů, nyní jde o 60 %). Jako nerovnoměrně rozložený hodnotilo materiál v první fázi 32 % respondentů. V této skupině je pokles méně výrazný, pouze jeden procentní bod. Ze 13 % na 9 % se snížilo také množství respondentů, kteří nedokáží rovnoměrnost rozložení materiálu posoudit.

Tabulka 19: Přístup učitele k opravě chyb ve výslovnosti ve cvičení, které není primárně zaměřeno na zvukovou stránku jazyka

Oprava dle charakteru chyb / Respondenti dle kategorie učebnic	Důsledně všechny chyby	Důsledně jen hrubé chyby	Některé chyby v závislosti na typu cvičení	Fonetice nevěnuje pozornost
Pojechali	17 (71 %)	6 (25 %)	1 (4 %)	0 (0 %)
Raduga po-novomu	14 (30 %)	29 (63 %)	3 (7 %)	0 (0 %)
Ostatní	2 (29 %)	5 (71 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Souhrn za všechny kategorie	33 (43 %)	40 (52 %)	4 (5 %)	0 (0 %)

Přístup k opravě chyb ve výslovnosti žáků ve cvičení, které není primárně zaměřeno na práci se zvukovou stránkou jazyka, stejně jako schopnost integrovat zřetel ke zvukové stránce jazyka také do jiných typů cvičení (například gramatických nebo lexikálních), odráží míru připravenosti učitele a také jeho vlastní vztah ke zkoumané problematice. Otázka opravování chyb je spojena s celou řadou psychologických faktorů a nepromyšlený a neodborný přístup by mohl způsobit snížení (nebo úplnou ztrátu) motivace žáka učit se cizí jazyk.

Více než polovina všech respondentů uvedla, že ve cvičeních (jiných než fonetických) opravují v řeči žáků pouze fonologické (hrubé) chyby, tedy takové, které brání porozumění nebo mění význam slov či celého sdělení. 43 % respondentů uvedlo, že i v těchto případech opravuje všechny výslovnostní chyby žáků. Pouze některé chyby a v závislosti na typu cvičení opravuje jen 5 % respondentů (došlo k mírnému poklesu v počtu respondentů oproti první etapě výzkumu, v roce 2011 zvolilo tuto možnost celkem 6 % respondentů).

Stejně jako v případě respondentů z první fáze výzkumu se ani ve druhé fázi nevyskytl v žádné ze zkoumaných kategorií vyučující, který by chyby žáků ve zvukové stránce jazyka opravoval výhradně ve cvičeních věnovaných zkoumané problematice a ve všech ostatních cvičeních by tuto stránku řeči žáků opomíjel.

Z hlediska používaného učebního souboru je velmi výrazný rozdíl v přístupu k opravám chyb mezi vyučujícími, kteří používají učební soubor Pojechali (71 % opravuje důsledně všechny chyby ve výslovnosti) a vyučujícími, kteří používají učební soubor Raduga po-novomu, případně další materiály. V těchto dvou kategoriích většina vyučujících opravuje důsledně pouze fonologické chyby (63 % v případě respondentů v kategorii B a

71 % v kategorii C). Na rozdíl od hodnot z první fáze výzkumu, které byly v rámci kategorie A i B v podstatě vyrovnané, pouze v rámci kategorie C výrazně převládal počet vyučujících, kteří opravují důsledně pouze hrubé chyby, pozorujeme ve výsledcích druhé fáze mnohem větší vyhraněnost.

Zatímco výsledky první fáze výzkumu potvrdily formulovanou hypotézu (H3), že důsledně opravuje chyby ve výslovnosti ve cvičeních, která nejsou primárně zaměřena na práci se zvukovou stránkou jazyka, méně než polovina vyučujících ve všech třech kategoriích, z výsledků druhé fáze výzkumu vyplývá, že naše hypotéza (H3) byla potvrzena pouze v kategorii B (Raduga po-novomu) a kategorii C (ostatní), naopak nebyla potvrzena v kategorii A (Pojechali), v níž důsledně tyto chyby opravují téměř tři čtvrtiny respondentů.

Na základě uvedených výsledků lze usuzovat, že si vyučující ruského jazyka na základních školách uvědomují nejen význam zvukové stránky jazyka pro dosažení cíle komunikativně orientované výuky, ale zejména fakt, že žáci druhého stupně základních škol (oproti žákům středních škol) mají ve svém věku lepší biologické a psychologické předpoklady pro to, aby se dokázali přiblížit požadované úrovni výslovnosti.

Tabulka 20: Způsob opravy (zejm. časová posloupnost) chyb ve výslovnosti žáků

Časová posloupnost opravy chyby / Respondenti dle kategorie učebnic	Všechny chyby ihned	Hrubé chyby ihned	Všechny chyby po skončení řeči žáka	Hrubé chyby po skončení řeči žáka
Pojechali	9 (37 %)	4 (17 %)	7 (29 %)	4 (17 %)
Raduga po-novomu	8 (17 %)	27 (59 %)	4 (9 %)	7 (15 %)
Ostatní	1 (13 %)	2 (29 %)	2 (29 %)	2 (29 %)
Souhrn za všechny kategorie	18 (23 %)	33 (43 %)	13 (17 %)	13 (17 %)

Uvedené výsledky pouze potvrzují, že otázka časové posloupnosti opravy chyb žáků stále zůstává jedním z významných (nejen lingvodidaktických, ale celkově pedagogických) problémů. Význam zde hraje celá řada faktorů, které je třeba posuzovat nikoliv globálně, ale individuálně a vzhledem k situaci, v níž se vyučující nachází.

Každý z respondentů má zcela jistě svůj vlastní a osobitý styl, který v sobě zahrnuje také způsob práce s chybou. Hodnoty, které jsou představeny ve výše uvedené tabulce, ukazují na to, že kromě relativně velké skupiny vyučujících kategorie B (Raduga po-

novomu), jejíž členové opravují hrubé chyby ihned poté, co se jich žák dopustí, neexistuje žádný převládající způsob oprav chyb žáků.

Uvedené výsledky a jejich rozložení v rámci jednotlivých možností se nijak výrazně neliší od situace, kterou představují výsledky získané daty první fáze výzkumu mezi vyučujícími ruského jazyka.

Tabulka 21: Opravy chyb způsobených vlivem češtiny

Oprava chyb způsobených vlivem češtiny / Respondenti dle kategorie učebnic	Důsledně opravuje výslovnost	Občas opravuje výslovnost	Neopravuje výslovnost
Pojechali	16 (67 %)	7 (29 %)	1 (4 %)
Raduga po novomu	19 (41 %)	27 (59 %)	0 (0 %)
Ostatní	4 (57 %)	2 (29 %)	1 (14 %)
Souhrn za všechny kategorie	39 (51 %)	36 (47 %)	2 (2 %)

Interference mateřštiny, projevující se ve všech rovinách jazyka a na všech úrovních výuky, je jedním z problémů, se kterými se vyučující i žáci neustále potýkají. V případě zvukové stránky jazyka se jedná o segmentální i suprasegmentální prvky, které v ruském jazyce žáci často realizují prostředky mateřského jazyka. Tím dochází k vytváření českého akcentu v ruské řeči žáků.

Vzhledem k intenzitě, s jakou se akcent v řeči žáků projevuje, je třeba věnovat této oblasti velkou pozornost. Jak je vidět z tabulky, respondenti jsou rozděleni na dvě zhruba stejné části: o něco více respondentů (51 %) důsledně opravuje chyby způsobené interferencí českého jazyka. Pouze občas tyto chyby opravuje 47 % respondentů. O odstranění akcentu z řeči žáků vůbec neusilují pouze dva respondenti, což je v rámci celého vzorku téměř zanedbatelné.

Porovnáme-li představené výsledky s hodnotami, které byly získány v první fázi výzkumu, zjistíme, že vztah vyučujících k této problematice se žádným výrazným způsobem nezměnil (50 % respondentů důsledně opravovalo chyby způsobující český akcent, 48 % respondentů věnovalo pozornost opravám těchto chyb pouze občas a 2 % respondentů tyto chyby v řeči žáků nijak nereflektovala).

Výsledky výzkumu potvrzují naši domněnku (H4), že méně než polovina vyučujících ruského jazyka opravuje typické chyby českých mluvčích, pouze v kategorii B (Raduga po-

novomu). V kategoriích A a C hypotéza potvrzena nebyla. Také souhrnný výsledek ukazuje nepravdivost našeho předpokladu.

Jevy, které respondenti druhé etapy dotazníkového šetření identifikovali jako obtížné pro žáky, se výrazně neliší od těch prvků zvukové stránky jazyka, které jako problematické uváděli respondenti v první fázi. Vyučující, kteří pracují s učebním souborem Pojehali, uváděli následující oblasti, ve kterých žáci často a intenzivně chybují: chyby ve výslovnosti segmentů i realizaci prozodických prvků vzniklé silným vlivem češtiny, intonace, přízvuk a redukce, chyby v měkkosti a tvrdosti. Jako problematické se objevila v několika případech chybná výslovnost a nerozlišení ve výslovnosti samohlásek [и] a [ы]. Jeden respondent jako problematický jev uvedl anglickou výslovnost souhlásky [r].

Stejně chyby byly nejčastěji zmiňovány také respondenty kategorie B a C. Navíc jimi byla jako problematická uvedena výslovnost skupiny hlásek -ться, -тся ve tvarech zvrtných sloves, chyby ve výslovnosti samohlásek [e] a [ə], chybná výslovnost skupin hlásek -oro, -ero v koncovkách nebo také plynulost (vázanost) promluvy (nedodržování výslovnosti fonetických slov v ruském jazyce).

2.1.5 Shrnutí

Dotazníkového šetření, které probíhalo ve dvou fázích, se zúčastnilo celkem 194 vyučujících ruského jazyka jak základních, tak i středních škol v České republice. Výzkum se zaměřil na zjištění jejich vztahu k utváření fonetické gramotnosti žáků v ruském jazyce. Podle používaného učebního souboru byli respondenti rozděleni do tří skupin. Výzkum ukázal, že nejpoužívanějším učebním souborem pro výuku ruského jazyka v České republice je Raduga po-novomu.

Z výsledků vyplývá, že narůstá počet vyučujících ruského jazyka, kteří využívají jako zdroj informací a materiálů kromě používaného učebního souboru a dalších tištěných publikací také internet. Na základě získaných hodnot tak konstatujeme, že námi formulovaná hypotéza (H1) nebyla v rámci výzkumu potvrzena.

Bylo zjištěno, že narůstá počet vyučujících ruského jazyka, kteří doplňují do fonetického minima používaného učebního souboru další jevy, jejichž osvojení je dle jejich názoru nezbytné pro realizaci komunikace. Tento fakt svědčí také o tom, že učitelé přistupují k učebnímu souboru tvůrčím způsobem, obsah učebnice sami přizpůsobují aktuálním

podmínkám výuky a potřebám svých žáků. Ačkoliv jde o pozitivní tendenci, jedná se pouze o 6 % respondentů, z čehož vyplývá, že hypotéza (H2) byla verifikována.

Získané údaje dále dokazují, že práce s chybou bezesporu patří k nejvýznamnějším lingvodidaktickým problémům. Shrňme-li výsledky jednotlivých fází, pak v celkovém součtu důsledně opravuje všechny chyby ve výslovnosti žáků ve cvičení, které není primárně zaměřeno na práci s výslovností, 44 % vyučujících, pouze fonologické chyby 51 % vyučujících a jen některé chyby v závislosti na charakteru cvičení 5 % respondentů. Uvedené hodnoty v souhrnu potvrzují platnost námi formulované hypotézy (H3).

Výsledky výzkumu ukazují, že hypotéza (H4), kterou jsme formulovali před zahájením výzkumu, nebyla potvrzena. Náš předpoklad, že chyby způsobené interferencí českého jazyka řeší důsledně méně než polovina vyučujících ruského jazyka, se nepotvrdil, v rámci výzkumného vzorku věnuje tomuto problému systematickou pozornost 51 % respondentů.

Výsledky výzkumu vztahu vyučujících ruského jazyka k problematice utváření fonetické gramotnosti žáků ukazují, že dochází k postupnému zvyšování pozornosti, kterou zvukové stránce jazyka ve výuce věnují. Současně také výzkum poukázal na některé tendence ve vztahu k učebním souborům. Vyučující k nim začínají přistupovat s větší mírou tvořivosti a dle potřeby doplňují jejich obsah dalšími materiály, získanými jak z jiných tištěných zdrojů, tak i z internetu, přičemž narůstá využití tohoto média i jako zdroje materiálů pro práci s výslovností.

2.2 Obsahová analýza učebních souborů

2.2.1 Cíl použití výzkumné metody

Cílem použití této metody je zjistit četnost vybraných jevů v učebních souborech pro výuku ruského jazyka, které jsou u nás při výuce využívány. Na základě zjištěných výsledků lze posoudit, zda učebnice reflektují didaktická doporučení vztahující se k práci se zvukovou stránkou jazyka. V naší práci se opíráme například o doporučení formulovaná A. A. Akišinovou (Акишина, 2010, viz kap. 1.4).⁴⁷

⁴⁷ Máme zde na mysli zejména doporučení týkající se nezbytnosti věnovat práci se zvukovou stránkou jazyka pozornost v průběhu celého studia, tj. nejen v počáteční fázi vyučování.

Vedlejším cílem bylo porovnat nejrozšířenější učebnice pro výuku ruského jazyka mezi sebou, a posoudit tak jejich úlohu jako faktoru určujícího a ovlivňujícího práci se zvukovou stránkou jazyka. Naším cílem není hodnotit jednotlivé učební soubory jako celky, zaměřujeme se pouze na jeden dílčí aspekt ležící v centru našeho výzkumného zájmu.

Zaměříme se také na to, v jakém rozsahu jsou v jednotlivých učebních souborech zastoupeny ty jevy zvukové stránky ruského jazyka, které vyučující v provedeném výzkumném šetření uváděli jako zvláště obtížné a problematické.

Analýza učebních souborů byla v rámci výzkumu problematiky fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce zvolena s ohledem na možnost kvantifikace frekvence výskytu zkoumaných jevů v rámci každého učebního souboru jako celku a také jejich rozložení do jednotlivých dílů souboru (a jednotlivých lekcí v rámci každého dílu).

2.2.2 Způsob realizace výzkumné metody

V rámci zkoumání tématu byla provedena analýza následujících učebních souborů pro výuku ruského jazyka:

- Raduga po-novomu (Радуга по-новому),
- Vremena (Времена),
- Klass! (Класс!),
- Učebnice současné ruštiny (Учебник современного русского языка),
- Pojechali (Поехали),
- Echo (Эхо).

Při zkoumání jsme se zaměřili na frekvenci výskytu zadání na práci se zvukovou stránkou jazyka (tj. cvičení přímo zaměřená na utváření FG). Do výsledků byla zařazena pouze cvičení primárně zaměřená na danou oblast. Rozhodujícím faktorem pro zařazení cvičení do výsledků analýzy byla formulace zadání. Tento přístup byl zvolen s ohledem na výsledky realizovaného výzkumu (viz předchozí část této kapitoly), z nichž vyplývá, že téměř 50 % vyučujících věnuje pozornost zvukové stránce jazyka a důsledně opravuje chyby žáků pouze v případě, že je cvičení zaměřeno primárně na tuto oblast.

Analyzovány byly ty prvky učebního souboru, které mají běžně k dispozici žáci – tedy učebnice a pracovní sešit. Každý výskyt zkoumaného jevu byl zaznamenán do tabulky s odkazem na jeho umístění v rámci učebního souboru. Kompletní přehled výskytu jevů je uveden v příloze J.

2.2.3 Prezentace výsledků provedené analýzy učebních souborů – aspekt kvantitativní

Podrobně se zaměříme pouze na učební soubory, které jsou primárně určeny pro výuku ruského jazyka na střední škole: *Raduga po-novomu*, *Vremena*, *Klass!*. Pro srovnání budou uvedeny také výsledky analýzy Učebnice současné ruštiny, která je však svým pojetím a zaměřením určená spíše pro výuku v jazykových školách či jako doplňkový materiál. Pro získání ucelené představy o zkoumané problematice budou představeny také výsledky analýzy učebních souborů určených pro výuku na základní škole: *Pojechali*⁴⁸ a *Echo*.

Dříve než budou představeny výsledky práce, je nezbytné poskytnout alespoň základní charakteristiku jednotlivých učebních souborů.

A. Učební soubory pro střední školy

Raduga po-novomu (Paдyга no-новому)

Autorský kolektiv:	Prof. PhDr. Stanislav Jelínek, CSc., prof. Ljubov Fjodorovna Alexejeva, DrSc., PhDr. Radka Hříbková, CSc., PhDr. Hana Žofková, CSc.
Složení učebního souboru:	Celkem pětidílný učební soubor, každý díl obsahuje učebnici, pracovní sešit, příručku učitele a CD nahrávku.
Rozsah jazykové úrovně:	A1 – B1

⁴⁸ Učební soubor *Pojechali* byl původně zpracován pro výuku ruštiny od 4. třídy základní školy. Vzhledem k tomu, že ruština není nabízena jako první cizí jazyk (s výukou od 3. třídy), je učebnice používána při výuce žáků vyšších ročníků (v případě škol s rozšířenou výukou cizích jazyků může jít o poslední ročník prvního stupně základní školy, dále pak jde o výuku v různých ročnících druhého stupně ZŠ). Zpracovaný učební soubor má celkem 7 dílů a je využitelný při pokračování výuky ruštiny i na dalším stupni (od roku 2015 má doložku MŠMT i pro střední školy), kdy je zajištěna návaznost a zřetel k již realizovanému učivu. Tato situace se však týká pouze případů osmiletých (šestiletých) gymnázií a bohužel praxe (a výsledky výzkumu) ukazují, že uvedená učebnice (resp. žádný z dílů a součástí tohoto učebního souboru) není při výuce na středních školách zatím využíván. Z tohoto důvodu ji řadíme v našich výzkumech k učebnicím určeným primárně pro výuku na základní škole, byť z pohledu obsahu a úrovně B1/B2 podle Společného evropského referenčního rámce v případě posledního dílu dokonce převyšuje všechny tři učební soubory určené pro výuku na středních školách (v jejich případě je avizována jako výstupní úroveň B1).

Nakladatelské údaje:	Fraus 2007–2011
----------------------	--------------------

Jak dokazují výsledky výzkumu (viz předchozí část kapitoly), Raduga po-novomu je nejčastěji používaným učebním souborem při výuce ruského jazyka na středních školách a velmi často je používána také při výuce na druhém stupni základní školy.

Jedná se o aktualizaci původního třídílného učebního souboru Raduga, který vycházel postupně v letech 1996–1999. Autorský kolektiv pod vedením předního českého didaktika ruského jazyka S. Jelínka, který zpracovával i původní učební soubor, vytvořil moderní učební materiál odpovídající požadavkům SERR. V učebním souboru zpracovaném dle zásad komunikativní metody (komunikativně orientované výuky cizího jazyka) je kromě zřetele k mateřštině zohledněn také zřetel k prvnímu cizímu jazyku žáků. Učební soubor tak nabízí didakticky propracovanou a ucelenou koncepci výuky ruského jazyka založenou na posilování kladného přenosu a předcházení možných projevů interference jak ze strany mateřštiny, tak i ze strany prvního cizího jazyka (nejčastěji se v našich podmínkách jedná o anglický jazyk).

Vremena (Времена)

Autorský kolektiv:	Jelizaveta Chamrajeva, Elza Ivanova, Renata Broniarz Příprava českého vydání: Mgr. Michal Téra, PhDr. Jana Vaculíková, Mgr. Marie Zbořilová
Složení učebního souboru:	Celkem čtyřdílný učební soubor (ke dni zpracování byly dostupné 3 díly), každý díl obsahuje učebnici, pracovní sešit a metodickou příručku. Nahrávky jsou ke stažení z internetových stránek nakladatelství.
Rozsah jazykové úrovně:	A1–B1
Nakladatelské údaje:	INFOA 2009–2010

Vremena – učební soubor pro výuku ruského jazyka v českých školách, který nebyl zpracován českým autorským kolektivem. Jedná se o titul polské provenience, jenž byl do češtiny postupně přeložen a adaptován. Kromě toho, že v původní didaktické koncepci

učebního souboru je kladen zřetel k polskému jazyku, což se projevuje v nejrůznějších aspektech učebního souboru (vč. aspektu fonetického), učební soubor obsahuje také řadu nepřesností v jazykovědné terminologii.

Na základě výsledků výzkumu z let 2011 a 2013 (viz kapitola 2.1) je možné tvrdit, že tento učební soubor v českých školách není používán jako hlavní a slouží pouze jako doplňkový zdroj rozšiřujících materiálů a cvičení.

Klass! (Класс!)

Autorský kolektiv:	Doc. Natalia Orlova, CSc., PhDr. Marta Vágnerová, Ph.D., Mgr. Miroslava Kožušková
Složení učebního souboru:	Třídílný soubor, každý obsahuje učebnici s integrovaným pracovním sešitem, metodickou příručku v PDF a CD nahrávky.
Rozsah jazykové úrovně:	A1–B1
Nakladatelské údaje:	Klett 2010–2012

Nejnovější učební soubor pro výuku ruského jazyka, který byl v České republice vydán. Je zpracován po vzoru západních jazykových učebnic. Pracovní sešit je integrován do učebnice, nahrávky na CD jsou také součástí učebnice (a není nutné je pořizovat zvlášť). Jako netradiční se v našich podmínkách jeví vydání metodické příručky pro učitele pouze v elektronické podobě (na rozdíl od ostatních učebních souborů, které vydávají tento komponent výhradně v tištěné podobě).

Učební soubor byl zpracován česko-ruským autorským kolektivem. Jeho vedoucí, N. Orlova, se však specializuje na didaktiku angličtiny jako cizího jazyka a působí na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně jako vedoucí Katedry anglického jazyka. Tato skutečnost se projevuje i ve vytvořeném učebním souboru. Odlišnost oborů Didaktika angličtiny jako cizího jazyka a Didaktika ruštiny jako cizího (dalšího cizího) jazyka je zřejmá. Fakt, že vedoucí autorského kolektivu je rodilá mluvčí cílového jazyka ještě automaticky neznamena, že je odborníkem na výuku tohoto jazyka.

I přes jisté nedostatky, které se však nevyhnou žádnému učebnímu souboru, lze konstatovat, že se jedná o výukový materiál, jehož popularita postupně narůstá. To je způsobeno také vydáním třetího dílu v roce 2012. Tím byla série uzavřena a učitelé tak

mohou kompetentně posoudit, nakolik tento titul odpovídá jejich potřebám a vyhovuje studentům.

Učebnice současné ruštiny (Учебник современного русского языка)

Autorský kolektiv:	Bc. Olga Belyntseva, Mgr. Adam Janek (1. díl) Julija Mamonova, CSc., Mgr. Adam Janek (2. díl)
Složení učebního souboru:	Učebnice a CD nahrávka (4 audio CD nebo 1 MP3 disk) u každého dílu.
Rozsah jazykové úrovně:	A1–C2
Nakladatelské údaje:	Computer Press 2009–2011

Jak již bylo naznačeno výše, tento titul není učebním souborem v pravém slova smyslu (jako tomu bylo v případě předchozích publikací). Spíše než pro výuku ve školním prostředí je vhodný pro samostudium nebo pro použití v jazykových školách a v nejrůznějších kurzech ruského jazyka. Publikace je vhodná také jako doplňkový zdroj textů a cvičení. Jeho nespornou výhodou je aktuální slovní zásoba a tematicky zajímavé texty, které byly autory vybrány a do učebního textu zařazeny. Skutečnost, že nejde o školní učebnici, můžeme zdůraznit také absencí metodické příručky pro učitele, která by měla být, dle našeho názoru, nedílnou součástí každého učebního souboru nejen pro výuku jazyků.

B. Učební soubory pro základní školy

Pojechali (Поехали)

Autorský kolektiv:	PhDr. Hana Žofková, CSc., Mgr. Klaudia Eibenová, PaedDr. Zuzana Liptáková, Ph.D., PhDr. Jaroslav Šaroch
Složení učebního souboru:	Nejrozsáhlejší učební soubor pro výuku ruského jazyka na českém trhu. Je složen ze sedmi dílů, každý obsahuje učebnici, pracovní sešit, metodickou příručku a CD nahrávku.
Rozsah jazykové úrovně:	A1–B1/B2

Nakladatelské údaje:	ALBRA, redakce SPL – Práce 2002–2011
----------------------	---

Pojechali je bezesporu nejobsáhlejší učební soubor pro výuku ruského jazyka na českém trhu. V současné době je používán výhradně pro výuku ruského jazyka na základních školách (viz komentář výše). Jako jediný u nás dostupný a používaný učební soubor obsahuje ústní úvodní kurz (fonetický předstih), který poskytuje pevný a kvalitní základ procesu osvojování zvukové stránky ruského jazyka.

Kromě klasických součástí (učebnice, pracovní sešit, metodická příručka pro učitele a nahrávky), disponuje tento učební soubor také dalšími rozšiřujícími materiály, čítankami nejen literárních a uměleckých textů a zpěvníky (několik dílů dle úrovně znalosti jazyka).

Echo (Эхо)

Autorský kolektiv:	Beata Gawęcka-Ajchel Příprava českého vydání: Mgr. Jolanta Kamińska, Mgr. Michal Téra, Mgr. Marie Pihrtová, Mgr. Libuše Urieová
Složení učebního souboru:	Učební soubor je plánován jako třídílný, ke dni zpracování jsou vydány dva díly, každý obsahuje učebnici, pracovní sešit a metodiku, nahrávky jsou ke stažení z internetových stránek nakladatelství.
Rozsah jazykové úrovně:	A1–A2
Nakladatelské údaje:	INFOA 2010

Stejně jako učební soubor Vremenabyl i poslední uvedený titul byl zpracován jiným než českým autorským kolektivem. Opět se jedná o překlad a adaptaci polského učebního souboru. Je určený pro výuku ruského jazyka na základních školách, avšak jak vyplývá z výsledků výzkumu (viz výše), jeho využití je prakticky nulové. Již kromě samotného faktu, že se nejedná o původní a domácí učební soubor, může být tato situace způsobena také tím, že zatím nejsou k dispozici všechny díly, a učitelé si tak nemohou o tomto titulu vytvořit relevantní představu. Nicméně jsme přesvědčeni, že v konkurenci kvalitního a domácího

učebního souboru Pojechali nelze předpokládat masivní zájem o tento importovaný učební soubor, a to ani poté, co budou vydány všechny díly.

V další části této kapitoly budou představeny výsledky provedené analýzy výše uvedených učebních souborů. S ohledem na charakter výzkumu jsou pro charakteristiku jednotlivých učebních souborů z pohledu počtu fonetických cvičení vypovídající absolutní hodnoty počtu výskytu jednotlivých jevů. Aby bylo možné porovnávat jednotlivé učební soubory mezi sebou, uvádíme také procentuální hodnoty počtu výskytu zkoumaných prvků.

Pro větší přehlednost byla cvičení na práci se zvukovou stránkou jazyka rozdělena do pěti kategorií:

- poučení o přízvuku a redukci (kategorie A);
- výslovnost samohlásek (kategorie B);
- výslovnost souhlásek (kategorie C);
- intonační konstrukce (kategorie D);
- poziční fonetické procesy a změny (kategorie E).

Tabulka 22: Absolutní počet výskytu zkoumaných jevů v učebních souborech

Učební soubor / Kategorie	Učební soubory pro střední školy				Učební soubory pro základní školy	
	Raduga po-novomu 1–5	Vremena 1–3	Klass! 1–3	Učebnice současné ruštiny 1–2	Pojechali 1–6	Echo 1–2
A	12	7	7	20	37	9
B	22	13	17	21	25	13
C	34	23	28	23	41	29
D	25	9	8	3	28	2
E	8	5	20	13	13	9
Celkem	101	57	80	80	144	62

Z uvedeného přehledu je zcela zřejmé, že nejvíce fonetických cvičení obsahuje učební soubor Pojechali. Zdůrazňujeme však, že v přehledu jsou uvedena pouze cvičení, která jsou dle formulace zadání explicitně zaměřena na práci se zvukovou stránkou jazyka. Každý učební soubor obsahuje velké množství cvičení, do nichž může vyučující zřetel ke zvukové stránce jazyka integrovat.

Zaměříme-li se na učební soubory pro střední školy, největší počet výskytu zkoumaných jevů je v komplexu Raduga po-novomu. Druhým v pořadí je učební soubor Klass!. Tento učební soubor jako jediný nabízí jako běžnou součást učebnice nahrávky na CD, takže je žáci mohou poslouchat také doma. Nelze totiž předpokládat, že si žáci budou samostatně pořizovat nahrávku, pokud není součástí učebnice. V tomto ohledu jsou specifické učební soubory nakladatelství Infoa, tedy Vremena a Echo. Nakladatelství nabízí nahrávky ke stažení ve formátu MP3 ze svých internetových stránek. Pro žáky jistě výhoda, avšak pro učitele spíše nevýhoda, protože je třeba nahrávky technicky zpracovat tak, aby bylo možné je použít ve výuce.⁴⁹

Mezi jednotlivými učebními soubory pozorujeme odlišnosti v preferenci jevů zvukové stránky ruského jazyka: v učebním souboru Raduga po-novomu je 25 zadání na práci s intonací, 22 zadání na výslovnost souhlásek v pozici pod přízvukem i bez přízvuku. V učebním souboru Vremena bylo zjištěno 13 zadání na výslovnost přízvučných i nepřízvučných samohlásek, 9 zadání na intonaci. V učebním souboru Klass! je 20 zadání věnovaných pozičním fonetickým změnám, 17 zadání věnovaných výslovnosti souhlásek v pozici pod přízvukem i bez přízvuku.

Porovnání absolutního počtu výskytu zadání věnovaných pozičním zákonitostem v rámci jednotlivých učebních souborů poukazuje na skutečnost, že Klass! jako jediný učební soubor na českém trhu určený pro žáky středních škol odráží význam těchto jevů zvukové stránky ruského jazyka.

Výše uvedené absolutní hodnoty (viz tabulka 22) lze interpretovat jako ukazatele významu, který je v jednotlivých učebních souborech věnován zvukové stránce jazyka. Ačkoliv absolutní počty výskytu zkoumaných jevů považujeme za základní hledisko, pro porovnání jednotlivých titulů budeme dále operovat s procentuálním vyjádřením zjištěných hodnot. Posuzovány však budou nikoliv samostatně, ale s ohledem na absolutní počty výskytu. Vycházíme z jednoduchého předpokladu, že čím více speciálních zadání (tj. explicitně zaměřených na práci se zvukovou stránkou jazyka) se v učebnici nachází a čím

⁴⁹ I když dochází k postupnému technickému rozvoji a zvyšování úrovně materiálního vybavení škol a stejně tak i zvyšování úrovně počítačové gramotnosti vyučujících, nelze předpokládat, že vždy je k dispozici počítač s připojením k internetu nebo alespoň s reproduktory, který by mohli vyučující využít ke spuštění nahrávky (například umístěné na flash disku). Stejně tak nelze předpokládat, že všichni vyučující cizích jazyků mají automaticky k dispozici přehrávač, který je schopen zpracovat soubory ve formátu MP3. Mnohdy je tak potřeba stažené soubory s nahrávkami zkonvertovat, upravit a vypálit na CD, aby bylo možné je přehrát i v běžném přehrávači, a to představuje, i když pouze jednorázovou, komplikaci.

rovnoměrnější je jejich rozložení v rámci všech dílů souboru, tím snáze sledovaný proces probíhá a tím vyšší úroveň můžeme od absolventů očekávat.

Tabulka 23: Procentuální počet výskytu zkoumaných jevů v učebních souborech

Učební soubor / Kategorie	Učební soubory pro střední školy				Učební soubory pro základní školy	
	Raduga po-novomu 1–5	Vremena 1–3	Klass! 1–3	Učebnice současné ruštiny 1–2	Pojechali 1–6	Echo 1–2
A	12 %	12 %	9 %	25 %	26 %	12 %
B	22 %	23 %	21 %	26 %	17 %	22 %
C	34 %	40 %	35 %	29 %	28 %	34 %
D	25 %	16 %	10 %	4 %	19 %	25 %
E	8 %	9 %	25 %	16 %	9 %	8 %
Celkem	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Z uvedeného přehledu je evidentní, že v námi zkoumaném aspektu se od sebe jednotlivé učební soubory více či méně odlišují. Ačkoliv jsou všechny tituly zpracovány v souladu s komunikativní metodou vyučování cizím jazykům, a jejich cílem je tak formovat u žáků zejména komunikativní kompetenci ve všech čtyřech řečových dovednostech, existující odlišnosti jsou způsobeny zejména představou členů autorského kolektivu o úloze jednotlivých jazykových prostředků, kterou v procesu vyučování – učení cizímu jazyku hrají. To se však netýká pouze výuky ruského jazyka. Ačkoliv E. I. Passov (Беседы, 1975) považuje za Popelku metodiky oblast osvojování písemného projevu, toto označení lze dle našeho názoru bezvýhradně použít také v souvislosti s pozorností, která je věnována osvojování zvukové stránky jazyka.

Výsledky porovnání učebních souborů Raduga po-novomu, Vremena a Klass! dle toho, jaký prostor je v rámci fonetických cvičení věnován práci se segmentálními a suprasegmentálními prvky v jednotlivých kategoriích, jsou přehledně představeny v následujícím přehledu.

Tabulka 24: *Raduga po-novomu, Vremena, Klass! – přehled zadání dle kategorií*

Raduga po-novomu 1–5	Vremena 1–3	Klass! 1–3
C 34 %	C 40 %	C 35 %
D 25 %	B 23 %	E 25 %
B 22 %	D 16 %	B 21 %
A 12 %	A 12 %	D 10 %
E 8 %	E 9 %	A 9 %
100 %	100 %	100 %

Jak již bylo uvedeno v komentáři k absolutním počtům výskytu zkoumaných prvků, všechny tři učební soubory kladou v oblasti zvukové stránky jazyka největší pozornost práci s jevy kategorie C (systém konsonantů a jejich výslovnost). Vždy se jedná o více než třetinu z celkového počtu všech fonetických cvičení.

Další shody nalezneme mezi učebním souborem Raduga po-novomu a Klass!, ve kterých je shodně necelá čtvrtina cvičení věnována práci s jevy kategorie B (systém vokálů a jejich výslovnost). Shodu nalézáme také mezi učebním souborem Raduga po-novomu a souborem Vremena – v obou je stejný prostor věnován jevům kategorie A (poučení o přízvuku a redukci) a také jevům kategorie E (poziční fonetické procesy a změny).

Při porovnání všech tří učebních souborů z hlediska jejich vztahu k utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce lze zkoumané tituly rozlišit podle toho, jaký vztah věnují jednotlivým aspektům zvukové stránky jazyka. Při pohledu do přehledu je zřejmé, že zatímco na prvním místě panuje mezi všemi třemi soubory shoda, druhé místo v případě každého učebního souboru zaujímá jiná oblast zvukové stránky jazyka: v učebnici Raduga po-novomu je celá čtvrtina předmětných cvičení věnována práci s intonací, v učebnici Vremena je téměř čtvrtina zkoumaných cvičení zaměřena na osvojování vokálního systému ruského jazyka a v učebnici Klass!, jak již bylo naznačeno výše, je celá čtvrtina fonetických cvičení určena k osvojení a procvičení pozičních fonetických procesů a změn.

Porovnáme-li uvedený přehled s tvrzením O. Ulybinové (2002, s. 107), že „chyby, kterých se cizinec dopouští při výslovnosti suprasegmentálních prvků, jsou nositelem jazyka

méně tolerovány než chyby způsobené nesprávnou výslovností segmentů“, je zarážející nízký podíl takto zaměřených cvičení ve dvou ze tří analyzovaných učebních souborů (16 % - Vremena, 10 % - Klass!). Jak navíc dokazují výsledky dotazníkového výzkumu, sami vyučující označují intonační jevy (zejména intonaci otázky bez tázacího slova, což však není jediná oblast suprasegmentální úrovně, v níž čeští žáci chybují) za jedny z nejobtížnějších pro osvojení. Problematické není dle našeho názoru jen jejich osvojení, ale zejména jejich správné použití v řeči.

Odpovídající výslovnosti žáků lze dosáhnout pouze systematickým, pravidelným, cyklicky se opakujícím a zejména uvědomělým procvičováním osvojených jevů. Z toho důvodu se analýza učebních souborů zaměřovala také na rozložení zkoumaných jevů do jednotlivých lekcí každého dílu a následně i do jednotlivých dílů učebních souborů. Jak ukázalo dotazníkové šetření (viz kapitola 2.1), fonetické minimum nabízené příslušným učebním souborem nijak dále nedoplňuje nebo nerozšiřuje 96 % vyučujících oslovených v rámci první etapy výzkumu a 92 % respondentů z druhé etapy výzkumu. Z celkem 194 vyučujících ruského jazyka oslovených v obou etapách jich 183 odpovědělo, že ve výuce pracují pouze s těmi jevy zvukové stránky jazyka, které jsou zpracovány v jimi používaném učebním souboru.

Tabulka 25: Rozložení zkoumaných jevů do jednotlivých dílů učebních souborů (abs. počet)

Díl	A	B	C	D	E	Celkem v dílu	Celkem v %
Raduga po-novomu							
1	9	21	28	12	5	75	74 %
2	1	0	5	5	3	14	14 %
3	2	1	0	2	0	5	5 %
4	0	0	1	6	0	7	7 %
5	0	0	0	0	0	0	0 %
Vremena							
1	7	13	23	5	5	53	93 %
2	0	0	0	4	0	4	7 %
3	0	0	0	0	0	0	0 %
Klass!							
1	2	13	10	5	3	33	41 %
2	2	3	10	2	12	29	36 %

3	3	1	8	1	5	18	23 %
Učebnice současné ruštiny							
1	5	21	23	3	13	65	81 %
2	15	0	0	0	0	15	19 %
Pojechali							
1	10	25	32	5	3	75	52 %
2	11	0	3	10	7	31	22 %
3	5	0	3	8	0	16	11 %
4	8	0	2	0	1	11	8 %
5	3	0	1	2	2	8	6 %
6	0	0	0	3	0	3	2 %
Echo							
1	6	13	29	2	9	59	95 %
2	3	0	0	0	0	3	5 %

Všechny učební soubory, které byly podrobeny analýze, mají shodně největší počet zadání na práci se zvukovou stránkou jazyka rozložen do jednotlivých lekcí prvního dílu. To je zcela pochopitelné, neboť právě pro počáteční etapu výuky ruského jazyka je typický nácvik segmentálních i suprasegmentálních prvků (žáci se seznamují se základními rysy zvukové stránky ruského jazyka). Zejména se v této fázi jedná o prvky z kategorií A, B a C, které si žáci musí osvojit v kompletní podobě. Z jevů zbývajících dvou kategorií (D a E) jsou k osvojení během prvního roku výuky ruského jazyka (tedy v počáteční etapě vyučování) zařazovány pouze základní a nezbytné jevy. V případě intonačních konstrukcí se jedná o první čtyři typy intonace (IK-1, IK-2, IK-3 a IK-4, viz kapitola 1.2.5), v případě pozičních fonetických procesů a změn může jít o ty jevy, při jejichž nácviku můžeme očekávat kladný přenos ze strany mateřštiny (tedy například otázka asimilace znělosti a neznělosti, která se vyskytuje jak v českém, tak i v ruském jazyce). Zatímco základní prvky zvukové stránky jazyka jsou v dalších fázích vyučování pouze procvičovány a upevňovány, v případě jevů z kategorií D a E může docházet k jejich postupnému zařazování do výuky tak, aby kompletní znalosti (na úrovni nezbytné pro dosažení cíle komunikativně orientované výuky ruskému jazyku v české škole) získali žáci v období před ukončením studia.

Podstatu problému vystihuje E. I. Passov (Пассов, 1977, s. 104), který se zamýšlí nad otázkou, co je zárukou kvalitně vytvořeného návyku správné výslovnosti. Podle některých učitelů je touto zárukou bezvadná výslovnost samotného vyučujícího, podle jiných jde o správně realizovaný nácvik výslovnosti. Vzorová výslovnost učitele je bezpochyby první podmínkou úspěchu při utváření návyků odpovídající výslovnosti u žáků. Avšak pouze vzor určený k napodobování žákům nestačí. Je samozřejmě velmi důležité, aby od počáteční fáze výuky byla nacvičována správná výslovnost jednotlivých segmentů, avšak i správně nacvičená výslovnost hlásek se časem znehodnocuje, pokud není výslovnosti věnována neustálá pozornost. E. I. Passov sice uvádí pouze segmentální prvky, nicméně dle našeho názoru stejná podmínka platí také pro jevy na suprasegmentální úrovni zvukové stránky ruského jazyka.

Co se týče výskytu zkoumaných jevů ve vyšších dílech jednotlivých učebních souborů pro výuku ruského jazyka na středních školách, nejvyváženější rozložení pozorujeme u učebního souboru Klass!. Fonetická cvičení jsou zařazena ve všech třech dílech souboru, jejich objem se postupně snižuje, cvičení jsou rozložena do jednotlivých částí učebního souboru tak, aby docházelo k cyklickému opakování jevů všech kategorií na vyšších úrovních.

V případě učebnice Raduga po-novomu pozorujeme výrazný rozdíl mezi počtem zadání na práci se zvukovou stránkou jazyka mezi prvním a dalšími díly souboru. Počínaje druhým dílem je pozornost věnovaná práci se zvukovou stránkou jazyka spíše nahodilá. Jak je zřejmé z přehledu, na vyšší úrovni znalosti ruského jazyka již učební soubor nevede k systematickému a uvědomělému upevňování a procvičování osvojených jevů zvukové stránky jazyka.

Ve druhém a třetím díle souboru Vremena se nachází méně než desetina všech cvičení na výslovnost. Navíc jsou všechna cvičení obsažena pouze ve druhém díle. Třetí díl již nepředpokládá systematické a uvědomělé procvičování jevů zvukové stránky jazyka.

Tabulka 26: Výskyt cvičení zaměřených na práci s obtížnými jevy (abs. počet)

Učební soubor / Jev	Raduga po-novomu	Vremena	Klass!	Učebnice současné ruštiny	Pojechali	Echo
Výslovnost měkkých souhlásek	2	1	8	1	2	0
Výslovnost tvrdých souhlásek	1	0	2	1	2	0
Přízvuk a redukce	12	7	7	20	37	9
Redukce samohlásek а, о	6	4	1	4	9	4
Redukce samohlásek я, е	7	2	4	6	7	2
Výslovnost hlásek и/ы	2	2	3	2	4	2
Výslovnost hlásky щ	2	1	3	1	2	2
Výslovnost skupiny -ого, -его	0	0	3	0	1	0
Výslovnost skupiny -тся, -ться	2	0	2	0	5	0
ИК-3	8	2	2	1	8	1
Vázaná výslovnost	1	0	2	1	2	0
Celkem	43	19	37	37	79	20

V tabulce je uveden výskyt zadání, která jsou zaměřena na práci s jevy označenými vyučujícími ruského jazyka – respondenty šetření (viz kapitoly 2.1.3 a 2.1.4) za komplikované a problematické při osvojování žáky. Učební soubor Raduga po-novomu nabízí vyučujícím a žákům celkem 43 zadání z celkového počtu 101. Z hlediska počtu zadání se jedná o 42,5 % všech cvičení, která jsou explicitně zaměřena práci se zvukovou stránkou jazyka. V učebním souboru Vremena je problematickým jevům věnováno 19 z 57 cvičení, tj. 33 %. Z 80 zadání v učebním souboru Klass je jich 37 věnováno jevům označeným respondenty našeho šetření za obtížné (přibližně 46 %). Stejný absolutní i procentuální výskyt námi sledovaných zadání nalezneme také v Učebnici současné ruštiny. Nejvíce zadání zaměřených na práci s těmito jevy obsahuje učební soubor Pojechali. Celkem jich v tomto učebním souboru nalezneme 79, což představuje téměř 55 % všech zadání věnovaných práci se zvukovou stránkou ruského jazyka. Z celkových 62 předmětných zadání je jich 20 věnováno problematickým jevům v posledním analyzovaném učebním souboru – Echo. Jedná se o 32 % všech zadání relevantních v rámci naší práce.

Nejnižší prostor, který učební soubory věnují práci s problematickými jevy zvukové stránky ruského jazyka pro české žáky, nalezneme v učebním souboru Echo (32 %) a Vremena (33 %). Vzhledem k výše uvedené charakteristice obou souborů nejsou uvedené hodnoty nijak překvapivé. Z učebních souborů domácí provenience nabízí jednoznačně největší prostor práci s problematickými jevy Pojechali (více než polovina všech analyzovaných zadání), o necelých 9 % méně jich je v učebním souboru Klass!. Nejméně zadání zaměřených na práci se sledovanými jevy je obsaženo v učebním souboru Raduga po-novomu.

Jak bylo naznačeno již výše, učební soubor je pouze jedním z faktorů ovlivňujících proces vyučování – učení cizím jazykům. S. Jelínek (1994, s. 83–87) ji chápe „jako model, v němž se odráží určitá koncepce cizojazyčné výuky, jako jádro výukového programu, jako zobecněný program součinnosti učitele a žáků (...)“. Pro rozvoj jazykové gramotnosti (včetně gramotnosti fonetické) by mělo platit, že „učebnice spolu s pracovním sešitem a dalšími učebními materiály má nejenom regulovat a racionálně usměrňovat činnost učení žáků, ale měla by jim též nabízet kromě základního programu i program rozšiřující a měla by jim umožňovat výběr úloh a cvičení podle jejich individuálních předpokladů a učebních strategií“.

Nahlédneme-li na výsledky provedené analýzy z pohledu výše uvedeného tvrzení S. Jelínka, musíme konstatovat, že z hlediska osvojování zvukové stránky jazyka zkoumané

učební soubory nabízejí pouze základní program a velmi omezené množství (a druhy) cvičení. V případě fonetického minima je dělení na základní a rozšiřující program (jevy) spíše v rovině teoretické. Jak vyplývá i z uvedené definice zkoumaného fenoménu (viz kapitola 1.1), základní program by měl obsahovat všechny jevy, které jsou pro její dosažení nezbytné.

Zjištěné a představené výsledky analýzy učebních souborů jsou důležité také z hlediska vzájemného vztahu učebnice a tvůrčí vyučovací činnosti učitele. Existují dva odlišné přístupy, které se významným způsobem odráží také na práci s výslovností. H. Žofková (1989, s. 161) uvádí, že „z jedné strany se objevuje mezi metodiky a učiteli názor, že učebnice nemá být hlavním řídicím článkem výuky, vzhledem k existenci mnoha proměnlivých a nepředvídaných faktorů, které působí ve vyučovacím procesu. Rozhodující roli pak připisují tvůrčí činnosti učitele. Můžeme se však setkat i se zcela opačnými názory. Učebnice je považována za základ jazykové výuky, který výrazně určuje její pojetí a celkový postup, a proto by učitel neměl libovolně a neuváženě zasahovat do posloupnosti jednotlivých kroků“.

V kontextu výsledků dotazníkového výzkumu se ukazuje, že nedostatky učebních souborů v oblasti utváření fonetické gramotnosti žáků nejsou mnohými vyučujícími nijak minimalizovány nebo eliminovány. Výsledkem je pak silně interferovaná řeč českých žáků. Porovnání výsledků obou etap dotazníkového šetření (kapitoly 2.1.3 a 2.1.4) však naznačuje pozitivní tendence, které poukazují na postupný vývoj ve vztahu vyučujících ruského jazyka k nedostatkům používaných učebních souborů. Narůstá počet vyučujících, kteří doplňují učebnici dalšími materiály, čímž odstraňují její nedostatky či posilují práci s jevy, které považují za důležité a k jejichž procvičování neposkytuje používaný učební soubor dostatečný prostor.

2.2.4 Presentace výsledků provedené analýzy učebních souborů – aspekt kvalitativní

Vedle cvičení na práci s konkrétními jevy zvukové stránky ruského jazyka, frekvence jejich výskytu a rozložení do celého učebního souboru jsme se při analýze zaměřili také na způsob prezentace fonetického materiálu v těch učebních souborech, které jsou primárně určeny pro výuku na střední škole.

V následující části bude stručně shrnuto, jak k tomuto úkolu přistoupily autorské kolektivy učebních souborů Raduga po-novomu, Klass! a Vremena.

Pozornost bude nejprve věnována těm koncepčním rysům učebních souborů, které se dotýkají zkoumané problematiky. V další části bude představena struktura fonetického učiva (kompletní přehled cvičení je představen v příloze J).

Charakteristika koncepčních rysů a jejich aplikace v učebních souborech

Komunikativní zaměření výuky

Jedná se o základní a určující rys všech tří analyzovaných učebních souborů. Zpracování a prezentace učební látky (vč. učiva z oblasti zvukové stránky jazyka) jsou v souladu s tímto principem, což směřuje k tomu, aby žáci byli schopni využít jazykové prostředky v procesu komunikace.

Přirozenost jazykového vyjadřování

Nejvýrazněji se tento princip projevuje v učebním souboru Klass!. Autorský kolektiv jej dle našeho názoru nadřadil principu prezentace jazykového materiálu od jednoduchého k složitějšímu. Žáci jsou seznamováni s autentickými verbálními i neverbálními prostředky komunikace, které jsou typické pro rodilé mluvčí. V učebním souboru Raduga po-novomu je kladen důraz na zachování přirozeného vyjadřování a živého ruského jazyka, avšak jazykový materiál je žákům prezentován v souladu s principem narůstající obtížnosti.

Zřetel k mateřskému jazyku žáků

Tento koncepční rys je explicitně vyjádřen v metodické příručce učebních souborů Raduga po-novomu a Klass!. V případě titulu Vremena je realizace tohoto principu dle našeho názoru mírně problematická, a to zejména kvůli původní cílové skupině, pro kterou byl učební soubor zpracován. Nejdůsledněji je tento princip uplatňován v učebním souboru Raduga po-novomu, znalost češtiny (a znalosti žáků o češtině) je využívána nejen jako prostředek překonávání mezijazykové interference (jak je tomu v případě titulu Klass!), ale také jako posilující prvek v podobě kladného mezijazykového transferu.

Využití názornosti

Ve všech třech zkoumaných učebních souborech se využívá prvků názornosti (grafické i sluchové). S ohledem na osvojování zvukové stránky jazyka má význam zejména názornost sluchová, která je realizována formou nahrávek. Ty jsou součástí všech titulů: Raduga po-novomu nabízí nahrávky jako samostatnou součást souboru (CD se kupují zvlášť), v učebním souboru Klass! jsou nahrávky obsaženy v každé učebnici. Nahrávky k titulu Vremena jsou nabízeny ke stažení zdarma z internetových stránek vydavatelství – jsou tedy dostupné učitelům i žákům.

Vedle sluchové názornosti má při utváření fonetické gramotnosti význam také názornost grafická. Jedná se zejména o zařazení nejrůznějších schémat a zobrazení. Všechny tři tituly obsahují široké spektrum grafických prvků, pouze malá část z nich se však dotýká práce se zvukovou stránkou jazyka (například se jedná o grafické znázornění přízvučných a nepřízvučných slabik).

Specifickým případem názornosti je dle našeho názoru fonetický přepis, který L. Brož (Брож, 1962, s. 118–119) chápe jako pomocný a propojující prvek mezi teoretickým vysvětlováním výslovnosti a její praktickou realizací.

Fonetický materiál v učebních souborech

S většinou jevů fonetického systému jazyka se žáci setkávají v počáteční etapě, tj. v průběhu prvního roku vyučování. Jak uvádí M. Hála (1985, s. 22): „Dokonalé zvládnutí specifiky zvukového systému ruského jazyka má (...) v procesu jazykové komunikace mimořádný význam. Protože je osvojení zvláštností ruské zvukové stránky pro české (...) žáky velmi obtížné, představuje jeden z hlavních úkolů počátečního vyučování ruského jazyka“. Tohoto cíle je podle něj možné dosáhnout pouze s využitím výsledků porovnání fonetických jevů obou jazyků. Vracíme se tedy ke klíčové úloze zřetele k mateřskému jazyku žáků při výuce ruštiny. V současné době, kdy je ruština vyučována jako další cizí jazyk, by tento zřetel měl zahrnovat vedle mateřského jazyka také první cizí jazyk, který se žáci učí.

Zvuková stránka ruského jazyka je ve všech třech zkoumaných učebních souborech prezentována postupně, přičemž práce probíhá nejintenzivněji během prvního ročníku, tedy při práci s prvním dílem celého souboru. Ten také ve všech třech případech obsahuje nejvíce jevů určených k osvojení.

Z hlediska osvojování zvukové stránky jazyka dominuje ve všech třech titulech intuitivní metoda, která je založena na poslouchání vzorů a jejich opakování (viz kapitola 1.4.4). Takto koncipovaná cvičení jsou doplněna popisky a poučkami, výběrově také prvky názornosti (vč. fonetického přepisu vybraných lexikálních jednotek).

V následujícím popisu se zaměříme pouze na charakteristiku prvního dílu každého učebního souboru, neboť ten, jak již bylo výše naznačeno, hraje při osvojování zvukové stránky jazyka klíčovou roli.

Raduga po-novomu

První díl obsahuje celkem 8 lekcí, které jsou rozděleny do tří částí. První až třetí lekce je věnována zejména osvojování zvukové stránky a azbuky. Tyto poznatky jsou shrnuty ve čtvrté lekci, která je chápána jako přechod k následujícímu bloku. Dohromady představují lekce tzv. azbukové období ve výuce ruského jazyka. V dalších lekcích pokračuje nácvik fonetických jevů, souběžně jsou rozvíjeny receptivní i produktivní řečové dovednosti a vedle fonetického je k osvojení zařazeno také učivo gramatické a lexikální. (srov. Jelínek, S. a kol., 2008, s. 6)

Každá lekce prvního dílu je rozdělena do pěti částí. V prvních třech lekcích je práci se zvukovou stránkou jazyka věnována 2. a 3. část (ve druhé části probíhá nácvik jevů, ve třetí je nacvičováno čtení, žáci jsou upozorňováni na provázanost mezi zvukovou a grafickou stránkou ruského jazyka). Ve čtvrté lekci je výslovnost a čtení nacvičováno souběžně ve 2. části. Od páté lekce je 2. část věnována kromě fonetických jevů také práci s lexikem a procvičování gramatických jevů předcházející lekce. (srov. Jelínek, S. a kol., 2008, s. 6 – 8)

První část všech lekcí je důsledně věnována poslechu, který představuje důležitý a nezbytný základ pro práci s výslovností v dalších částech lekcí.

Klass!

První díl učebnice je tvořen celkem 9 lekcemi. Prezentace jazykového materiálu (vč. fonetických jevů) probíhá při práci se souvislým textem, s izolovaným nácvikem výslovnosti jednotlivých jevů učebnice nepracuje. Pozornost je věnována také rozvoji receptivních lexikálních, gramatických i fonetických návyků. Systematicky jsou jevy zvukové stránky

ruského jazyka prezentovány vždy v závěrečné části každé lekce. (srov. Orlova, N. a kol., 2010a, s. 3–5)

Vremena

První díl je tvořen celkem deseti kapitolami, z nichž první je „věnována uvedení do psaní ruské abuky, výslovnosti ruských hlásek odpovídajících jednotlivým písmenům. Pořadí písmen je určeno komunikačními potřebami. Velká pozornost je věnována správnému umístění přízvuků a ruské intonaci“. (Chamrajeva, Je., Broniarz, R., 2009a, s. 6)

Následující kapitoly jsou rozděleny do několika částí, nejprve jsou zařazena cvičení na nové jazykové jevy; v dalších částech lekce probíhá jejich procvičování. (srov. Chamrajeva, Je., Broniarz, R., 2009a, s. 7)

Přehled fonetických jevů

V tabulce jsou zachyceny jevy tak, jak jsou poprvé uváděny v učebnici. Není reflektováno opakované zařazení ve vyšších dílech učebního souboru. Kompletní přehled fonetických cvičení je zpracován v příloze J.⁵⁰

Tabulka 27: Přehled fonetických jevů prezentovaných v jednotlivých dílech analyzovaných učebních souborů

Učební soubor/ Úroveň	Raduga po-novomu	Klass!	Vremena
A1	1. díl: <ul style="list-style-type: none"> základní poučení o přízvuku a redukci rozlišování přízvučných a nepřízvučných slabik výslovnost [и], [л], [л'], [ч], [ш], [ы] intonace tázacích a oznamovacích vět 	1. díl: <ul style="list-style-type: none"> základní poučení o přízvuku a redukci rozlišování přízvučných a nepřízvučných slabik intonace tázacích vět výslovnost [ш] 	1. díl: <ul style="list-style-type: none"> základní poučení o přízvuku a redukci rozlišování přízvučných a nepřízvučných slabik upozornění na pohyblivý přízvuk

⁵⁰ Ne všechny fonetické jevy, které jsou uvedeny v tabulce 27, jsou obsaženy také v přehledu cvičení v příloze J; ten obsahuje pouze cvičení, nikoliv izolované seznámení žáků s určitým fonetickým jevem formou poučky či komentáře.

	<ul style="list-style-type: none"> • upozornění na pohyblivý přízvuk • výslovnost [ж], [ц], [ш] • poučení o funkci jotovaných písmen • nepřízvučné o, a • výslovnost koncovek -oro • pohyblivý přízvuk sloves • intonace zvolacích vět • porovnání intonace oznamovacích a tázacích vět • změny intonace otázek podle jejich smyslu • pohyblivý přízvuk slovesa учиться • výslovnost де, те, не v přejatých slovech • intonace otázek • opakování výslovnosti nepřízvučných samohlásek • výslovnost [л] a měkkého [л'] • opakování intonace otázek a odpovědí • výslovnost zakončení zvrtných sloves -ться, -тся 	<ul style="list-style-type: none"> • výslovnost jotovaných samohlásek • porovnání intonace tázacích vět v ruštině a češtině • výslovnost [ж] • výslovnost [ч], [ш], [л'], [п'] • výslovnost [ы], [л'], [т'], [н'] • výslovnost л • výslovnost [б'], [п'], [м'] • výslovnost přejatých slov 	<ul style="list-style-type: none"> • rozdíly ve výslovnosti ruských a českých samohlásek • výslovnost měkkých souhlásek • výslovnost [ы] • výslovnost [ж], [ш], [ч] • asimilace znělosti na konci slov • výslovnost [в] po neznělých hláskách • intonace tázacích vět • výslovnost [ш] • výslovnost [л], [л'] • výslovnost jotovaných samohlásek • výslovnost skupiny hlásek рдц
	2. díl: <ul style="list-style-type: none"> • výslovnost fonetického slova • výslovnost skupiny hlásek дц, тс 		
A2	3. díl:	2. díl: <ul style="list-style-type: none"> • výslovnost koncovek -oro 	2. díl: <ul style="list-style-type: none"> • změny intonace otázek podle jejich smyslu
	4. díl:		

		<ul style="list-style-type: none"> • výslovnost fonetického slova • výslovnost koncovek sloves -шься, -ишься, -ется, -ится • výslovnost [ц] • výslovnost zvrátne částice -ся • výslovnost koncovky -его • výslovnost [з'], [с'] • výslovnost [ы] na začátku slov na и po předložce • výslovnost skupin hlásek вств • výslovnost [в'], [ф'] 	
B1	5. díl:	3. díl: <ul style="list-style-type: none"> • výslovnost skupin hlásek сж, зж • výslovnost skupin hlásek чн • výslovnost skupin hlásek сш, зш • výslovnost skupin hlásek сч 	3. díl:

Z přehledu jednoznačně vyplývá, že nejvíce jevů zvukové stránky jazyka je prezentováno v prvním dílu všech tří učebních souborů. Jedná se zejména o výslovnost hlásek a jevy rytmické a melodické stránky ruského jazyka. Výběrově jsou pak zařazeny některé poziční zákonitosti současného ruského jazyka. Ty jsou však společně s dalšími prozodickými prostředky spíše řazeny do vyšších dílů učebních souborů.

Trvalý zřetel ke zvukové stránce jazyka v průběhu celé jeho výuky (viz A. A. Akišinová, kapitola 1.5) je nejlépe dodržen v učebním souboru Klass!, v němž jsou fonetické jevy prezentovány ve všech třech dílech. V učebním souboru Raduga po-novomu se žáci seznamují s většinou těchto jevů v prvním díle, několik z nich je pak zařazeno také do druhého dílu. Ve třetím až pátém díle již není žádný nový fonetický jev – všechna cvičení

zařazená v těchto částech jsou určena k opakování a procvičování již známých jevů. Se stejným přístupem se setkáváme také u souboru Vremena.

2.2.5 Shrnutí

V druhé části této kapitoly disertační práce byly představeny výsledky realizované obsahové analýzy šesti učebních souborů pro výuku ruského jazyka v české škole. Čtyři tituly jsou určeny pro žáky středních škol, dva pro žáky druhého stupně ZŠ. V obou kategoriích je vždy jeden učební soubor jiné než české provenience.

Při analýze jsme se zaměřili na četnost úkolů na nácvik a procvičování výslovnosti. Do výsledků jsou zahrnuta pouze ta cvičení, která formulací zadání jednoznačně směřují k práci se zvukovou stránkou jazyka. Avšak je samozřejmé, že zřetel ke zvukové stránce jazyka je možné (ba co víc, téměř nezbytné) integrovat také do dalších cvičení.

Zjištěné výsledky ukazují, že z hlediska přístupu k procesu osvojování zvukové stránky jazyka se od sebe jednotlivé tituly liší v několika aspektech: 1. absolutní počet sledovaných zadání; 2. struktura zadání z hlediska rozložení do lekcí každého dílu a také všech dílů souboru; 3. struktura zadání z hlediska tematického zaměření zadání na jednotlivé fonetické jevy.

Zajímalo nás, do jaké míry učební soubory zpracovávají jevy, které sami vyučující ruského jazyka považují za obtížné pro české žáky. Výsledky ukazují, že všechny učební soubory vydané v České republice (a zpracované česko-ruským autorským kolektivem) nabízejí pro práci s těmito jevy více než 45 % všech cvičení, která byla v analýze zohledněna. Naproti tomu v případě zahraničních učebních souborů je to méně než 35 % všech fonetických cvičení v rámci všech dílů souboru. I tato skutečnost hraje bezesporu významnou roli při výběru konkrétního titulu.

Při analýze nebyl kladen důraz pouze na aspekt kvantitativní, zaměřili jsme se také na způsob, jakým jsou v jednotlivých učebních souborech pro střední školy prezentovány fonetické jevy. Společným rysem všech tří titulů je komunikativní zaměření výuky a využití názornosti. Výrazným charakteristickým prvkem je také zřetel k mateřskému jazyku žáků, avšak jeho realizace v učebním souboru Vremena je z našeho hlediska poněkud problematická.

Pozornost byla věnována také tomu, jakým způsobem je v jednotlivých učebních souborech prezentována zvuková stránka jazyka, a to jak z hlediska přístupu k této

problematicke, tak i z hlediska jejího rozložení do všech dílů souboru. Tyto informace jsou důležité také s ohledem na popis výsledků fonetického testování, které bude předmětem následující části naší práce.

2.3 Fonetické testování

Dříve než přistoupíme k popisu realizace výzkumu a prezentaci jeho výsledků, považujeme za nezbytné vymezit rámec, v němž fonetické testování probíhalo, a zasadit jej do kontextu aktuální situace ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka v českých školách.

Přípravě materiálů a realizaci vlastního zkoumání předcházela analýza učebních souborů pro výuku ruského jazyka (viz kapitola 2.2). To poskytlo představu nejen o tom, jaké fonetické jevy jsou nabízeny žákům k osvojení a jakou pozornost jednotlivé tituly věnují výslovnosti, ale také o způsobu, jakým jsou tyto jevy prezentovány.

Teprve poté byl sestaven fonetický test a provedena jeho pilotáž. Pro dosažení záměru výzkumu však nebylo možné omezit se pouze na to učivo, které je prezentováno, neboť fonetické minimum⁵¹ stanovené analyzovanými a používanými učebními soubory mnohdy nezahrnuje celou řadu jevů, které považujeme z hlediska realizace komunikace za významné.

Uvědomujeme si náročnost předkládaného výzkumného nástroje v obou jeho částech (tj. jak v oblasti testu, tak i textu určeného ke čtení). Od samého počátku jsme si byli vědomi toho, že některé testované jevy mohou být pro žáky neznámé a obtížné, neboť se v učebnicích neobjevují či se s nimi žáci seznamují pouze implicitně a okrajově (především v podobě poslechu, který však sleduje dosažení jiného vzdělávacího cíle). Zejména v případě těchto jevů nás zajímalo, zda budou pro žáky představovat velkou obtíž, či je dokážou (například s ohledem na předcházející znalosti a zkušenosti) zvládnout. Ve výsledcích se také může odrazit přístup vyučujícího, který se při výuce nemusí dogmaticky držet učebnice a představeného fonetického minima, ale může je rozšiřovat či konkrétní jevy procvičovat intenzivněji.

Možnou námitku, že použitý výzkumný nástroj je náročný zejména pro začátečníky, kteří mnohdy mají problém se zvládnutím písmen azbuky, zcela akceptujeme. Tato skutečnost byla zohledněna při zpracování nahrávek a interpretaci výsledků, přičemž

⁵¹ Termínem fonetické minimum chápeme souhrnné označení pro ty jevy zvukové stránky jazyka, které jsou nabízeny učebním souborem k osvojení. (viz kapitola 1.4.3)

v případě těchto respondentů jsme se zaměřili na výslovnost jednotlivých segmentů. Naproti tomu u žáků na vyšší úrovni jsme již výslovnost posuzovali komplexně.

V současné podobě překračuje fonetický test způsob práce se zvukovou stránkou ruského jazyka navrhovaný používanými učebními soubory a pravděpodobně také prováděný vyučujícími. V aktuální podobě fonetický test ověřoval také to, jak sami žáci zvukovou stránku ruského jazyka vnímají, zda jsou schopni o ní přemýšlet a do jaké míry si její fungování uvědomují. V souladu s tímto záměrem byla formulována také zadání jednotlivých úkolů testu.

2.3.1 Cíl použití výzkumné metody

Ačkoliv studie věnované problematice výslovnosti a popisu rysů českého přízvuku byly prováděny a jejich výsledky publikovány i dříve, v současné době a v případě žáků středních škol se nacházíme v situaci, kdy je ruština vyučována jako další cizí jazyk, tj. došlo ke změně podmínek výuky a změnily se také faktory, které zkoumaný proces mohou ovlivňovat.

Obecným cílem testování bylo získat jazykový materiál, který je možné využít při popisu úrovně fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. Konkrétně bylo naším úkolem:

- a) zhodnotit úroveň fonemického sluchu žáků a jejich schopnost identifikovat sluchem specifické rysy zvukové stránky ruského jazyka v rovině fonemické i prozodické;
- b) ověřit možnosti použití fonetické transkripce jako jednoho z nástrojů výuky výslovnosti žáků středních škol;
- c) posoudit schopnost žáků nahlížet na zvukovou stránku ruštiny nejen na základě intuice a z hlediska praktického, ale též uvědoměle, a to v situaci, kdy výuka výslovnosti probíhá především implicitně;
- d) získat autentický jazykový materiál, který by poskytl představu o aktuální situaci v oblasti výslovnosti žáků, a jeho zobecněním definovat nejfrekventovanější a nejvýraznější výslovnostní chyby žáků.

Získané výsledky mohou být dále využity například jako podklad pro zpracování doplňkových výukových materiálů zaměřených na nácvik a procvičování ruské výslovnosti v českém prostředí.

S. S. Paškovská (Пашковская, 2006, s. 39) definuje test fonetických dovedností (fonetický test) jako kontrolní zadání specifické formy a narůstající obtížnosti odrážející fonetický systém jazyka a určené k charakteristice úrovně poslechových a výslovnostních návyků žáků. Účelem fonetického testování je ověření úrovně osvojení fonetických (artikulačních) a fonologických zvláštností ruského fonologického systému, rytmických modelů ruských slov, základních typů intonace.

Výzkumná metoda umožňuje získat údaje vypovídající o tom, jakou představu mají žáci o zvukové stránce ruského jazyka. Testování je navrženo tak, aby umožňovalo porovnat jejich povědomí o zvukové stránce ruského jazyka⁵² a schopnost praktické aplikace poznatků a pravidel v řeči, tj. jejich vlastní výslovnost.

2.3.2 Způsob realizace výzkumné metody

Pilotní ověřování fonetického testu

Před zahájením testování byl ve spolupráci s Gymnáziem Josefa Ressela v Chrudimi proveden předvýzkum, jehož smyslem bylo ověřit funkčnost a relevanci testu a zhodnotit míru jeho obtížnosti pro cílovou skupinu.

Předvýzkumu se zúčastnilo 10 žáků z různých ročníků, na základě zjištěných výsledků a po konzultaci s vyučující ruského jazyka na této škole byly v testu provedeny drobné úpravy – odstranili jsme jedno cvičení, příliš náročné pro studenty všech ročníků a nadbytečné i z hlediska své výpovědní hodnoty. Toto zadání bylo zaměřeno na melodickou stránku ruského jazyka a schopnost žáků rozlišit jednotlivé intonační konstrukce. Po zhodnocení jsme došli k závěru, že na úrovni praktické aplikace bude možné tyto údaje získat z nahrávek, a zadání je proto možné odstranit, aniž by došlo ke zkreslení výsledků.

Žádné další problémy navrženého nástroje nebyly během ověřování zjištěny, a proto bylo zadání testu i nahrávky zachováno v navržené podobě.

⁵² Nejedná se o prověřování teoretických znalostí o fonetickém a fonologickém systému ruského jazyka. V rámci testování je naším úkolem zjistit, do jaké míry si žáci uvědomují specifika zvukové stránky ruského jazyka a jak je reflektují jak v oblasti poslechu, tak i v oblasti výslovnosti.

Výzkum

Testování probíhalo v období leden–červen 2014 v rámci výuky ruského jazyka vždy pod vedením J. Konečného, což umožnilo zabezpečit jednotné podmínky. Do procesu bylo zapojeno celkem pět středních škol: Gymnázium Josefa Ressela Chrudim; Gymnázium, střední odborná škola a vyšší odborná škola Ledec nad Sázavou (třídy gymnázia); Gymnázium pod Svatou Horou Příbram; Gymnázium Kladno; Obchodní akademie a Vyšší odborná škola Příbram. Zkoumání bylo složeno ze dvou samostatných částí – testu fonetických dovedností (1. část) a záznamu řečového projevu žáka při hlasitém čtení (2. část). Celkem bylo vypracováno 204 fonetických testů a realizováno 65 nahrávek.

Žáci, kteří byli do výzkumu zapojeni, navštěvovali různé ročníky střední školy, a lišila se tedy jak jejich jazyková úroveň, tak i délka studia jazyka. Díky této koncepci bylo možné nejen popsat úroveň fonetické gramotnosti na nejobecnější úrovni, ale také provést porovnání úrovně v závislosti na délce učení se jazyka. Z tohoto důvodu byla dodržena jednotná úroveň obtížnosti fonetického testu i textu pro všechny respondenty bez ohledu na délku studia či typ školy.

Testování bylo anonymní, probíhalo v rámci jedné vyučovací hodiny a trvalo přibližně 40 minut (bylo třeba počítat s časem nezbytným pro realizaci organizačních a formálních záležitostí). Každý žák obdržel dva základní dokumenty – zadání testu (příloha F) a odpovědní arch (příloha G). Do zadání bylo možné psát poznámky, vypracovávat jednotlivé úkoly, výsledky však žáci zaznamenávali do příslušných částí odpovědního archu. V něm také uváděli základní identifikační údaje – typ školy, ročník, délku výuky ruského jazyka, pohlaví a datum testování. Odpovědní archy byly pro potřeby zpracování opatřeny číselným kódem.

Účast ve druhé části testování nebyla povinná, neúčastnili se jí tak všichni žáci ze třídy, kde byl výzkum realizován. Výběr žáků probíhal ve spolupráci s příslušnými vyučujícími ruského jazyka, díky čemuž lze výzkumný vzorek považovat za reprezentativní, neboť v rámci každé skupiny zahrnuje žáky s různou znalostí a úrovní jazyka. Žáci, kteří souhlasili s účastí v této části testování, po odevzdání vypracovaného odpovědního archu obdrželi záznamový arch⁵³ s textem o rozsahu 95 slov v celkem 13 větách. Jednalo se

⁵³ Tento dokument obsahoval kromě textu také identifikační údaje (číslo fonetického testu a označení souboru s nahrávkou) a prostor pro přepis. Ten však nebyl určen žákům – tato část archu byla využita při zpracování a analýze nahrávek.

o neadaptovaný umělecký text – začátek krátké povídky A. P. Čechova (příloha H). V textu byly vyznačeny přízvuky v podobě čárky nad přízvučnou samohláskou, tedy způsobem, který žáci znají ze všech používaných učebních souborů pro výuku ruského jazyka. Před zahájením nahrávání měli žáci možnost si text sami pro sebe přečíst, v případě potřeby si mohli do archu činit poznámky. Následně byl jejich projev zaznamenán a nahrávka dále analyzována (jak izolovaně, tak v kontextu výsledků testu fonetických schopností s cílem porovnat, do jaké míry žák nejen zná zákonitosti a pravidla zvukové stránky ruského jazyka, ale také je ve své řeči aplikuje). Aby bylo možné analyzovat průběh osvojování zvukové stránky jazyka v procesu výuky, byl text jednotný pro všechny žáky. Neznámá slova, která text obsahuje, nejsou překážkou, neboť je možné pozorovat, jak je žáci vyslovují. Domníváme se, že je rozdíl mezi výslovností známých a mnohokrát zopakovaných slov a slov neznámých. Při realizaci testování jsme měli zájem zjistit schopnost žáků uplatnit fonetické znalosti a dovednosti i při výslovnosti neznámých slov.

Navržený test obsahuje 13 úkolů rozdělených do 4 částí: A) přízvuk, redukce; B) hlásky; C) dynamika; D) intonace. První čtyři zadání jsou zaměřena na testování fonemického sluchu, smyslem zbývajících úkolů je poskytnout představu o způsobu, jakým respondenti reflektují zvukovou stránku ruského jazyka bez „zvukového vzoru“. Při sestavení testu jsme vycházeli z práce T. M. Balychinové a M. S. Netesinové (Балыхинна, Нетесина, 2007), důležitým hlediskem byl také zřetel k českému jazyku jako mateřštině žáků. Z hlediska svého obsahu je test zaměřen zejména na zkoumání těch jevů, které podléhají silné interferenci ze strany českého jazyka. Pro zabezpečení objektivních podmínek při testování v různých třídách a školách byly úkoly zaměřené na hodnocení sluchových návyků (1.–4.) zadávány z nahrávky na CD. Ta byla pořízena ve spolupráci s rodilou mluvčí s pedagogickým vzděláním a výslovností odpovídající platné ortoepické normě současného ruského jazyka.

Nahrávka byla žákům demonstrována dvakrát. Mezi jednotlivými slovy byla pauza cca 3 sekundy, během které mohli zaznamenávat odpověď. Krátká pauza (cca 5 sekund) byla také mezi prvním a druhým přehráním záznamu. Již na začátku testování byli žáci poučeni, že záznam uslyší dvakrát, a že se tedy při prvním poslechu mohou soustředit na jevy a teprve během druhého a krátce po něm úkoly vypracovávat. Tento postup se týkal všech čtyř úkolů, u nichž byla využita nahrávka.

Test byl sestaven tak, aby obsahoval jak slova známá, tak i neznámá, což umožnilo posoudit, nakolik jsou žáci schopni aplikovat pravidla týkající se výslovnosti, která by měli

alespoň podvědomě znát a používat, nejen na slova, se kterými se běžně setkávají, ale také na slova pro ně neobvyklá.

2.3.3 Presentace výsledků fonetického testování

Fonetické testy byly hodnoceny ze dvou hlavních hledisek: správnost a úplnost vypracování. Vzhledem k tomu, že test, podmínky i čas na vypracování byly stejné pro všechny zúčastněné respondenty bez ohledu na délku studia ruského jazyka, je zcela pochopitelné, že zejména žáci, kteří se jazyk učí do jednoho roku, mohli mít problémy s vypracováním všech úkolů. Prvním důvodem je časová posloupnost výuky fonetických jevů a jejich rozložení do celého učebního souboru. Žáci prvních ročníků (resp. žáci, kteří se učili ruský jazyk prvním rokem) tak nemuseli být s některými jevy (zejména suprasegmentální úrovně) seznámeni. Druhým faktorem, který měl na vypracování testu vliv, byla nízká jazyková úroveň těchto žáků, což se projevilo v delším čase, který potřebovali na vypracování těch úkolů, které byli schopni zvládnout. V daném případě se však jedná o relevantní informaci, objektivně vypovídající o úrovni jejich fonetické gramotnosti, zejména ve vztahu k aktuálnímu ročníku a stupni výuky. Všichni žáci byli v úvodu testování seznámeni s cílem testování a upozorněni na to, že některé úkoly v testu pro ně mohou být z uvedených důvodů neznámé, přičemž jejich nesplnění není považováno za chybu.

U každého úkolu byla stanovena maximální bodová hodnota. Za celý test tak bylo možné získat maximálně 168 bodů. Do bodového hodnocení nebyl zařazen úkol číslo 7, který poskytuje cenný a ilustrativní materiál, avšak svým charakterem a způsobem vypracování by byla jeho kvantifikace jen velmi obtížná a získané výsledky nepřesné. Podrobnější informace budou uvedeny dále.

Vyhodnocením všech vypracovaných fonetických testů bylo zjištěno, že **průměrný výsledek** dosahuje hodnoty **99,7696 bodu**, což představuje **59 % úspěšnosti**.

Následující část této kapitoly obsahuje výsledky obou částí fonetického testování. Výsledky testu fonetických dovedností jsou rozděleny podle dvou hledisek. Prvním z nich je **délka výuky ruského jazyka** na střední škole. Hodnocení probíhá celkem v 6 kategoriích a je do něj zahrnuto všech 204 respondentů. Druhým hlediskem je **ročník studia**, neboť s ohledem na to, že výuka dalšího cizího jazyka začíná povinně již na druhém stupni základní školy, mohou například v prvním ročníku být paralelně žáci, kteří se učí rusky třetím rokem

(zahájili výuku RJ v 8. ročníku ZŠ), a žáci, kteří s výukou RJ začínají (na základní škole se učili například němčinu nebo francouzštinu a při přechodu na střední školu se rozhodli další cizí jazyk změnit). Aby byly výsledky relevantní, bylo třeba z výzkumného vzorku vybrat jen ty respondenty, u nichž délka studia jazyka odpovídá aktuálnímu ročníku (tj. do 1 roku pro žáky 1. ročníku, do 2 let pro žáky 2. ročníku atd.). V části B tak pracujeme se vzorkem 112 respondentů.

Výsledky prezentované v části A umožňují pozorovat závislost foneticko-fonologické kompetence žáků na délce studia jazyka. Zjištěná data jsou rozdělena podle jednotlivých úkolů testu fonetických dovedností. U vyhodnocení každého úkolu je vždy uvedeno jeho zadání, zaměření a popis, maximální počet bodů, kterého bylo možné v tomto úkolu dosáhnout, absolutně i relativně vyjádřený průměrný počet bodů, kterého bylo v rámci tohoto úkolu dosaženo. Výsledky jsou zpracovány v podobě tabulky; v případě, že je to s ohledem na zjištěné výsledky vhodné, je vyhodnocení zobrazeno také graficky. To se však týká pouze úkolů, při jejichž plnění pozorujeme výrazné rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi.

A. Výsledky testování podle délky výuky ruského jazyka

Jak bylo uvedeno výše, celý výzkumný vzorek obsahuje 204 respondentů, žáků 1 – 4. ročníku střední školy. Vzhledem k tomu, že někteří z nich začali s výukou ruského jazyka již na druhém stupni základní školy, při prezentaci výsledků bude určující doba studia. Ta se pohybuje v rozmezí od několika měsíců (kategorie do 1 roku výuky) do 7 let (kategorie 6 a více let).

Tabulka 28: Průměrné dosažené výsledky úrovně fonetické gramotnosti jako celku v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Počet respondentů	50	46	15	50	28	15
Získané body (abs.)	81,94	97,04	102,07	104,3	120,11	112,2
Výsledek v %	49 %	58 %	61 %	62 %	71 %	67 %

Uvedené hodnoty ukazují, že nadprůměrných hodnot dosáhli žáci, kteří uvedený jazyk studují nejméně 2 roky. Pozoruhodný je pokles dosažených výsledků v kategorii respondentů s délkou výuky jazyka nad 6 let (v porovnání s výsledkem respondentů, kteří se danému jazyku ve škole věnují do 5 let). Kromě individuálních zvláštností respondentů to může být způsobeno také tím, že v této fázi výuky již ve výuce neprobíhá systematické a pravidelné procvičování zvukové stránky jazyka. Jedná se o závěrečnou etapu, během níž se žáci připravují ke skládání maturitní zkoušky, jejich pozornost je tak orientována především na ty aspekty jazyka, které jsou pro splnění tohoto úkolu primární.⁵⁴

Před vlastní prezentací výsledků považujeme za nezbytné vysvětlit základní pojmy, s nimiž je dále pracováno.

Maximálním počtem bodů rozumíme nejvyšší hodnotu, které bylo možné dosáhnout za předpokladu, že byly všechny odpovědi zcela správné.

Průměrným počtem bodů označujeme hodnotu, které bylo skutečně v rámci každého úkolu dosaženo v průměru všemi 204 respondenty.

Průměrná relativní hodnota představuje procentuální vyjádření průměrného počtu bodů. Tato hodnota tedy vyjadřuje průměrnou úspěšnost splnění každého zadání v rámci celého vzorku – jedná se o hranici, se kterou porovnáváme výsledky dosažené respondenty v rámci jednotlivých kategorií (dle délky studia).

Získanými body (abs.) rozumíme skutečný počet bodů, kterého dosáhli žáci v rámci každé kategorie (dle délky studia). Tato hodnota byla získána součtem všech dosažených bodů jednotlivých žáků v dané kategorii a vydělením tohoto součtu počtem respondentů (počty respondentů v jednotlivých kategoriích jsou uvedeny výše v tabulce 34).

Výsledek v % vyjadřuje dosaženou úroveň žáků dané kategorie v každém úkolu v relaci s maximálním počtem bodů, kterého bylo možné v rámci tohoto úkolu dosáhnout.

Úkol č. 1

Zadání: Na základě poslechu vyznačte v uvedených slovech přízvuk.

⁵⁴ Ze struktury hodnocení ústní části maturitní zkoušky z ruského jazyka (bez ohledu na to, zda se jedná o státní či profilovou zkoušku) jednoznačně vyplývá, že úroveň fonetické gramotnosti (v materiálech Cermatu označována pojmem fonologická kompetence) nepatří k těm aspektům hodnocení, které by celkový výsledek zkoušky výrazně ovlivnily. Výslovnost zkoušeného je hodnocena jednou za celou zkoušku (zatímco ostatní deskriptory jsou hodnoceny samostatně pro každou část ústní zkoušky).

Zaměření: Úkol ověřuje fonemický sluch žáků. Schopnost sluchem vyčlenit přízvuknou slabiku ve slově je důležitým předpokladem pro následnou realizaci přízvuku ve vlastním ústním projevu.

Popis: Zadání úkolu bylo zprostředkováno z nahrávky. Žáci měli za úkol vyznačit obvyklým způsobem přízvuk v 18 uvedených slovech, z nichž bylo několik homografů.

Maximální počet bodů: 18

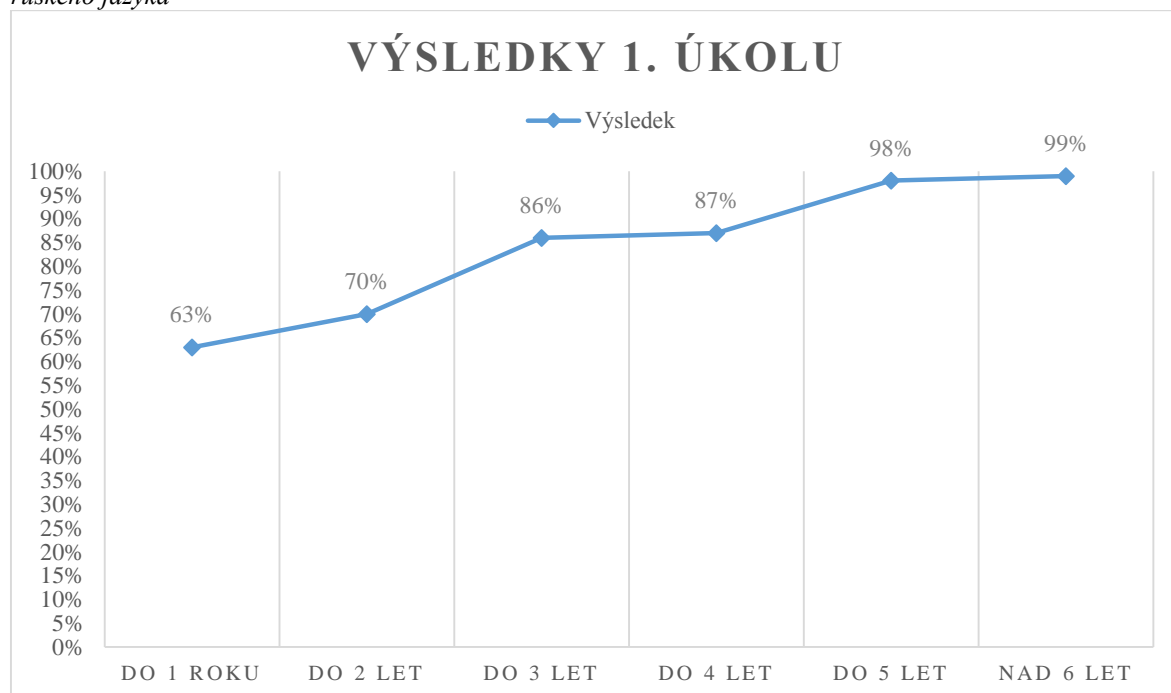
Průměrný počet bodů: 14,35

Průměrná relativní hodnota: 79,72 %

Tabulka 29: Průměrné dosažené výsledky prvního úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	11,34	12,61	15,47	15,74	17,64	17,8
Výsledek v %	63 %	70 %	86 %	87 %	98 %	99 %

Graf 1: Průměrné dosažené výsledky prvního úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka



Zjištěné výsledky odpovídají předpokladu, který formuloval již B. V. Beljajev (Беляев, 1965, s. 90), že nejprve je potřeba cizí řeč naposlouchat, teprve poté je možné se naučit dobře mluvit touto řečí. V tomto případě tedy platí, že čím déle se žáci učí ruský jazyk, tím více jej mají naposlouchaný. Z toho jednoznačně vyplývá, že žáci, kteří se déle učí ruský jazyk, méně chybují v určení přízvuchné slabiky, protože neomylně slyší rozdíl mezi slabikou přízvuchnou a slabikou obsahující redukovanou samohlásku.

Výsledky naznačují, že období upevňování sluchových návyků trvá přibližně dva roky. Následně dochází ke zdokonalování. Hodnoty vykazují vzestupnou tendenci, což je plně v souladu s Beljajevovým tvrzením.

Z hlediska závislosti úrovně žáků na délce studia lze pozorovat přímou úměrnost mezi oběma faktory. Čím déle se žák jazyk učí, tím pevnější jsou utvořené návyky.

Úkol č. 2

Zadání: Do volných míst doplňte hlásku, kterou jste slyšeli.

Zaměření: Úkol ověřuje fonematický sluch žáků. Schopnost sluchem identifikovat konkrétní segment, který mluvčí na nahrávce vyslovila a reprodukovat jej v grafickém zápisu. Smyslem tohoto zadání je uvědomění si praktického dopadu realizace redukce v ruském jazyce.

Popis: Zadání úkolu bylo zprostředkováno z nahrávky. Žáci měli za úkol doplnit do vynechaného místa ve slově hlásku, kterou slyšeli na nahrávce.

Maximální počet bodů: 18

Průměrný počet bodů: 13,84

Průměrná relativní hodnota: 76,88 %

Tabulka 30: Průměrné dosažené výsledky druhého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	13,52	13,89	14,53	13,5	14,39	14,13
Výsledek v %	75 %	77 %	81 %	75 %	80 %	79 %

Při vyhodnocení bylo základním kritériem správnosti to, zda žáci reflektují redukci samohlásek ve slově. Pro demonstraci uvádíme několik příkladů s řešením žáků, které jsme akceptovali jako přijatelné/nepřijatelné⁵⁵.

- Ve slově **хорошо** měli žáci za úkol doplnit samohlásku v první a třetí slabice. V první slabice jsme jako přijatelnou akceptovali odpověď [a] (jinou přijatelnou variantu označení hlásky v pozici prvního stupně redukce žáci neuváděli), nepřijatelná byla odpověď [o]. Ve třetí slabice všichni žáci uváděli pouze správnou variantu [o].
- Ve slově **теперь** doplňovali žáci hlásku v první slabice. Jako přijatelná byla vyhodnocena odpověď, která obsahovala následující možnosti: [u], [i], [i^e], nepřijatelné byly odpovědi [e], [ě], [ji]⁵⁶.
- Ve slově **непеч** doplňovali žáci hlásky v obou slabikách. V první, přízvučné, slabice, byly akceptovány možnosti [e], [ě], jako neodpovídající byly hodnoceny odpovědi [je]⁵⁷, [i], [ě], [i^e], [i]. Ve druhé slabice jsme jako přijatelné hodnotili varianty [ə], [i], jako nesprávné [je], [ě], [e], [ə].

Hodnoty uvedené v tabulce již nepředstavují lineární nárůst úrovně fonetické gramotnosti žáků v závislosti na délce výuky jazyka. Zatímco v případě předcházejícího úkolu šlo o rozlišení přízvučné/nepřízvučné slabiky, kdy se žáci měli zaměřit zejména na rozdíl v délce a intenzitě realizace jednotlivých segmentů, v tomto případě měli za úkol zachytit hlásku, kterou mluvčí vyslovila. Kromě objektivních faktorů, mezi které délka studia bezesporu patří, ovlivňuje tuto dovednost také celá řada subjektivních faktorů (věk žáků a fonemický sluch). Bohužel nelze jednoznačně říct, co přesně konkrétní žák slyší a také nelze jednoznačně určit, která slova žáci znají a aktivně používají a která jsou obsažena pouze v pasivní slovní zásobě, případně jsou žákům zcela neznámá. Vzhledem k tomu bychom rádi při dalším testování požádali respondenty, aby označili jim známá slova. Tím získáme údaje, které nám umožní přesnější interpretaci výsledků.

Ačkoliv i v případě osvojování prvků segmentální úrovně zvukové stránky ruského jazyka platí výše zmíněné Beljajevovo tvrzení, nelze se na implicitní způsob osvojování (tj.

⁵⁵ Uvádíme pouze ty příklady, které se v odpovědích arších skutečně vyskytly.

⁵⁶ V případě poslední uvedené možnosti jsme si vědomi toho, že uvedená odpověď sice odráží to, že respondenti reflektují, že daná slabika byla vyslovena měkce, nicméně vzhledem k tomu, že se opakovaně vyskytovaly přesnější odpovědi, a to i v rámci skupiny žáků téže třídy, rozhodli jsme se tuto možnost zařadit k nepřijatelným.

⁵⁷ Viz předcházející poznámka.

na pouhé poslouchání a opakování) spoléhat stoprocentně, zejména pracujeme-li se středoškoláky, tedy jedinci ve věku od 15 let.

Zjištěné výsledky ukazují, že pro dosažení odpovídající výslovnosti by bylo vhodné zařadit do výuky různé postupy, které by vyhovovaly žákům s odlišnými učebními strategiemi a schopnostmi.

Naměřené hodnoty ukazují, že v případě tohoto cvičení nedochází ke zřetelnému a výraznému zlepšení v závislosti na délce výuky jazyka. Úroveň žáků sice stoupá, nicméně rozdíl mezi kategorií s nejnižším a nejvyšším dosaženým hodnocením je pouhých šest procentních bodů. Na základě toho se lze domnívat, že na utváření příslušných návyků nemá vliv pouze doba studia, důležitou roli hrají i další faktory, zejména osobnost učitele (a jeho výslovnost) a způsob práce se zvukovou stránkou jazyka.

Úkol č. 3

Zadání: Z uvedených slabik vyznačte tu, kterou jste slyšeli.

Zaměření: Úkol ověřuje fonemický sluch žáků. Schopnost sluchem rozlišit slabiky typu ТА-ТЯ-ТЬЯ je prvním předpokladem pro jejich odpovídající realizaci ve vlastním ústním projevu. Nesprávná výslovnost zejména slabik typu ТЯ je jedním z výrazných rysů českého akcentu.

Popis: Zadání úkolu bylo zprostředkováno z nahrávky. Žáci měli za úkol vybrat ze tří nabízených slabik tu, kterou slyšeli. Ty byly v zadání testu uvedeny, žáci měli při výběru k dispozici také vizuální oporu.

Maximální počet bodů: 7

Průměrný počet bodů: 4,79

Průměrná relativní hodnota: 68,43 %

Tabulka 31: Průměrné dosažené výsledky třetího úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	4,46	4,78	4,2	4,94	5,14	5,33
Výsledek v %	64 %	68 %	60 %	71 %	73 %	76 %

Výsledky ukazují na v podstatě lineární nárůst úrovně fonetické gramotnosti žáků v závislosti na délce výuky jazyka, avšak v případě jedné kategorie pozorujeme pokles. Vysvětlení lze najít v individuálních vlastnostech každého žáka. Jedním z možných důvodů je to, že bez ohledu na význam implicitního nácviku výslovnosti by bylo vhodné nabízet žákům k rozvoji sluchových návyků také metody a postupy, které jsou založeny na jejich uvědomělé práci. Mezi další faktory ovlivňující výsledek pochopitelně patří učitel a jeho řeč (tj. jazykový vzor, který mají žáci k dispozici), používaný učební soubor⁵⁸ či počet hodin výuky týdně. Celkově však i zde můžeme pozorovat pravdivost Beljajevova tvrzení, že čím déle se žák jazyk učí, tím citlivější je jeho fonematický sluch. Na rozdíl od rozlišování přízvučných a nepřízvučných slabik, mezi nimiž je rozdíl výrazný, se v daném případě jedná skutečně o skupiny, jejichž členové se od sebe odlišují pouze minimálně. Aby žáci mohli mít skutečně naposloucháno, je nezbytné jim poskytnout bezchybný a kvalitní vzor.

Hodnoty získané vyhodnocením fonetických testů potvrzují předpoklad, že rozlišení skupin slabik typu ТА-ТЯ-ТЬЯ patří pro české žáky k velmi obtížným jevům, a to jak při poslechu, tak i při realizaci v řeči⁵⁹. To je však zcela pochopitelné, neboť správně vyslovit mohou žáci pouze to, co správně slyší.

Z uvedených trojic slabik žáci téměř bezchybně označili tvrdé slabiky БА, ЗА. Chyb se dopouštěli v případě rozlišování slabik typu ТЯ – ТЬЯ, přičemž častěji docházelo k tomu, že slabiku typu ТЯ identifikovali jako ТЬЯ. To se týká například slabiky БЯ. Jedním z možných vysvětlení této chyby může být vliv výslovnosti české slabiky vě [vje].

Vzhledem k tomu, že se jedná o jeden z nejobtížnějších segmentálních jevů ruského fonetického systému, zaměřili jsme se na dosažené výsledky také z hlediska jednotlivých slabik a škol. Nejméně žáci chybovali ve druhé slabice – БА (195 správných odpovědí, úspěšnost 96 %), na druhém místě byla slabika ЗА (194 správných odpovědí, úspěšnost 95 %). Dále se jednalo o slabiku ПЯ (175 správných odpovědí, úspěšnost 86 %), poté následovala slabika МЯ (136 správných odpovědí, úspěšnost 67 %), ДЬЯ (133 správných odpovědí, úspěšnost 65 %), slabika ТЯ (89 správných odpovědí, úspěšnost 43 %). Nejvíce chyb se žáci dopustili v případě slabiky БЬЯ (54 správných odpovědí, úspěšnost 26 %).

⁵⁸ V analyzovaných učebních souborech pro střední školy se této oblasti systematicky pozornost nevěnuje. Nácvik a následně i procvičování výslovnosti slabik typu ТЯ a ТЬЯ většinou probíhá izolovaně, žáci tak nemají možnost bezprostředního porovnání. Důležitou roli zde tedy hraje učitel, který může způsob práce usměrnit.

⁵⁹ Toto tvrzení se opírá o výsledky fonetického testování jako celku. Schopnost uslyšet rozdíl byla zkoumána v testu fonetických dovedností žáků, schopnost vyslovit tyto slabiky odpovídajícím způsobem se projevila při čtení (viz kapitola 2.3.4).

Tabulka 32: Průměrné dosažené výsledky třetího úkolu dle jednotlivých škol

Slabika	ТЯ	БА	ДЪЯ	ВЪЯ	МЯ	ЗА	РЯ
Průměr	43 %	96 %	65 %	26 %	67 %	95 %	86 %
Škola 1	50 %	96 %	78 %	33 %	67 %	98 %	89 %
Škola 2	38 %	98 %	79 %	20 %	70 %	98 %	93 %
Škola 3	44 %	92 %	56 %	28 %	64 %	88 %	80 %
Škola 4	45 %	97 %	58 %	19 %	68 %	97 %	81 %
Škola 5	42 %	92 %	39 %	32 %	63 %	89 %	79 %

Zohledníme-li fakt, že ani jeden z využívaných učebních souborů pro výuky ruského jazyka na střední škole se tomuto tématu systematicky nevěnuje, potvrzují uvedené hodnoty to, že určující úlohu hraje právě učitel, jeho výslovnost a přístup k dané problematice.

Úkol č. 4

Zadání: Z uvedených slov označte to, které jste slyšeli.

Zaměření: Úkol ověřuje fonemický sluch žáků. Žákům byly demonstrovány dvojice slov, v nichž měly odlišné fonémy distinktivní funkci. Schopnost uslyšet tyto rozdíly je nezbytným předpokladem pro odpovídající realizaci fonémů ve vlastním ústním projevu.

Popis: Zadání úkolu bylo zprostředkováno z nahrávky. Žáci měli za úkol z dvojice slov vybrat to, které na nahrávce slyšeli. Jednotlivá slova byla v zadání testu uvedena, žáci měli při výběru k dispozici také vizuální oporu.

Maximální počet bodů: 15

Průměrný počet bodů: 10,05

Průměrná relativní hodnota: 67 %

Tabulka 33: Průměrné dosažené výsledky čtvrtého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	9,62	9,76	9,26	10,24	11,07	10,6
Výsledek v %	64 %	65 %	62 %	68 %	74 %	71 %

Čtvrtý úkol byl zaměřen na zjištění úrovně citlivosti fonemického sluchu žáků. Nejvíce chyb se vyskytovalo v případech dvojic lišících se: 1) měkkostí souhlásky na konci slova (угол – уголь, ер – ерь); 2) rozdílem ve slabice typu ТЯ – ТЬЯ (семя – семья, сел – съел, льёт – лёд); 3) souhláskou ш – щ (лошадь – площадь, щит – сшит).

Jak vyplývá z výsledků, kromě délky výuky jazyka ovlivňují úroveň osvojení příslušných sluchových návyků žáků také další faktory, k nimž patří zejména kvalita řeči učitele a způsob, jak je k této problematice přistupováno ve výuce.

Úkol č. 5

Zadání: V každém slově spočítejte měkké souhlásky.

Zaměření: V ruském jazyce se setkáváme se slabičným principem výslovnosti. V praxi to znamená, že nositelem některých charakteristických rysů souhlásek nejsou ony samotné, ale segmenty, které se nacházejí v jejich bezprostředním okolí v rámci jedné sylaby. V případě měkkosti to jsou samohlásky nebo měkký znak následující za příslušnou souhláskou. Pro češtinu je typický hláskový princip, tj. například měkkost souhlásky je explicitně vyjádřena souhláskou samotnou (srov. rozdíl v ruském дь, ня a českém d', ňa). Uvědomění si tohoto principu je jedním ze základních předpokladů pro odpovídající, tj. měkkou výslovnost českých žáků v ruském jazyce. Je třeba, aby si osvojili strategii výslovnosti odlišnou od mateřského jazyka.

Popis: Žáci měli za úkol spočítat v 15 uvedených slovech pouze měkké souhlásky. Při vypracování úkolu se opírali pouze o text. Při zadávání úkolu jsme se setkali s tím, že mnozí žáci nerozuměli výrazu souhláska, což však (vzhledem k tomu, že testování probíhalo na střední škole) nepovažujeme za chybu testu. Respondentům bylo doporučeno, aby si slova nejprve sami v duchu vyslovili. Zadání úkolu záměrně nebylo podpořeno nahrávkou, neboť schopnost rozlišit sluchem měkké a tvrdé slabiky byla zkoumána dvěma předchozími úkoly, v tomto případě nás zajímalo, jak žáci tento aspekt zvukové stránky ruského jazyka reflektují a pracují s ním (ať už podvědomě, nebo uvědoměle).

Maximální počet bodů: 15

Průměrný počet bodů: 6,43

Průměrná relativní hodnota: 42,87 %

Tabulka 34: Průměrné dosažené výsledky pátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	6,04	6,61	7,27	6,12	6,71	6,86
Výsledek v %	40 %	44 %	48 %	41 %	45 %	46 %

Výsledky potvrzují také názor učitelů (viz výše), že jedním z největších problémů při výuce ruského jazyka je tvrdá výslovnost žáků. To je způsobeno zejména rozdílným počtem dvojic měkkých a tvrdých souhlásek v obou jazycích (viz kapitola 1.2.3).

Chyby českých žáků jsou způsobovány zejména několika faktory, mezi něž patří: slabičný princip výslovnosti, fakt, že v ruském jazyce existují nepárové měkké a tvrdé souhlásky, což neodpovídá rozdělení v češtině (srov. měkké [š] – tvrdé [ш], měkké [ž] – tvrdé [ж]) nebo již výše zmíněný rozdílný počet párových souhlásek v korelační řadě měkkost – tvrdost: 15 dvojic v ruském jazyce oproti 3 párům v češtině.

I zde je však třeba rozlišovat rovinu percepce a rovinu produkce. V případě prvního procesu většinou bez problémů označí jako měkkou takovou souhlásku, u níž je měkkost graficky vyjádřena měkkým znakem, například slova *автомобиль*, *тетрадь*, *школьник*. Naopak problém nastává v případě souhlásek, které jsou vždy měkké nebo jejichž měkkost je dána následující samohláskou (například *пил* – 1 měkká párová souhláska, *пили* – 2 měkké párové souhlásky, *Женя* – jedna měkká párová souhláska).

Odpovědi poukazují na to, že žáci nejsou zvyklí na uvědomělý způsob práce se zvukovou stránkou jazyka. Relativně nízký výsledek (jak celková průměrná hodnota, tak i hodnoty dle jednotlivých ročníků) může být do jisté míry ovlivněn také zadáním úkolu a požadavkem, se kterým se žáci běžně ve výuce nesetkávají. Na druhou stranu, porovnáme-li výsledky tohoto cvičení se skutečnou výslovností žáků, zjistíme, že jde také o výrazný praktický problém (viz dále).

Podíváme-li se podrobněji na odpovědi žáků v případě trojice slov *школа* (žádná měkká souhláska) – *школьник* (2 měkké souhlásky – [л'], [н']) – *школьный* (1 měkká souhláska – [л']), zjistíme, že v případě prvního slova správný počet měkkých souhlásek uvedlo 70 respondentů (34 %), nejčastější však byla uváděna hodnota 1 (celkem 74 žáků, 36 %). 2 měkké souhlásky jsou v tomto slově podle 30 žáků (15 %), 3 měkké souhlásky pak uvedlo 10 žáků (5 %). Nijak neodpovědělo 20 respondentů (10 %). Ve druhém uvedeném

slově správný počet měkkých souhlásek uvedlo celkem 98 respondentů (48 %). Další odpovědi byly následující: 1 měkká souhláska (41 žáků, 20 %), 3 měkké souhlásky (40 žáků, 20 %), 4 měkké souhlásky (5 žáků, 2 %), 5 měkkých souhlásek (7 žáků, 3 %), neodpovědělo 13 žáků (6 %). U třetího slova správnou odpověď uvedlo celkem 74 žáků (36 %). Další hodnoty byly uváděny následovně: 0 měkkých souhlásek (7 žáků, 3 %), 2 měkké souhlásky (63 žáků, 31 %), 3 měkké souhlásky (35 žáků, 17 %), 4 měkké souhlásky (7 žáků, 3 %), 5 měkkých souhlásek (5 osob, 2 %), neodpovědělo celkem 13 žáků (6 %).

V případě chybných odpovědí byla nejčastější kombinace odpovědí 1/3/2, což je vždy o jeden měkký konsonant více, než je tomu ve skutečnosti. To lze vysvětlit silným vlivem češtiny, v níž je souhláska š měkká, zatímco v ruštině se jedná o nepárovou tvrdou souhlásku.

Vzhledem k šíři odpovědí, které respondenti uváděli, v případě dalšího testování považujeme za účelné požadovat kromě počtu také označení konkrétních souhlásek (resp. celých slabik), které žáci považují za měkké. Komplexní pohled bude mít vyšší vypovídající hodnotu než jen samotné číslo.

Výsledky jednotlivých kategorií oscilují kolem průměrné hodnoty, žádný významný vztah úrovně fonetické gramotnosti a délky výuky jazyka zde patrný není. Svědčí o tom i rozdíl mezi kategorií s nejnižším a nejvyšším výsledkem, který dosahuje osmi procent. Domníváme se, že jako výraznější faktor v tomto případě působí způsob práce s výslovností a vztah učitele i žáků ke zvukové stránce jazyka.

Úkol č. 6

Zadání: Spojte dvojice slovo – fonetický přepis.

Zaměření: Fonetický přepis je jedním z prostředků, které mohou žákům pomoci uvědomit si rozdíl v grafické a mluvené realizaci slov. Fonetický přepis poskytuje více či méně přesný grafický záznam mluvené podoby slova. Žáci si tak mohou vizuálně porovnat napsané slovo (v souladu s pravidly pravopisu) se záznamem toho, jak by mělo být vysloveno, a díky tomu se pak při vlastní realizaci ústního projevu pokusit o maximální možnou míru aproximace požadované (tj. normativní) výslovnosti. V praxi se setkáváme s několika druhy fonetické transkripce (úplná transkripce, zjednodušená transkripce, přepis latinkou apod.), z nichž je třeba vybrat ten nejvhodnější způsob s ohledem na věk a úroveň cílové skupiny žáků. Tento úkol byl do testu zařazen také jako příprava na plnění následujícího zadání. Jeho smyslem bylo poskytnout respondentům ukázkou toho, jak může fonetický přepis vypadat.

Popis: Žáci měli za úkol vytvořit osm dvojic spojením slova a jeho fonetické transkripce.

Maximální počet bodů: 8

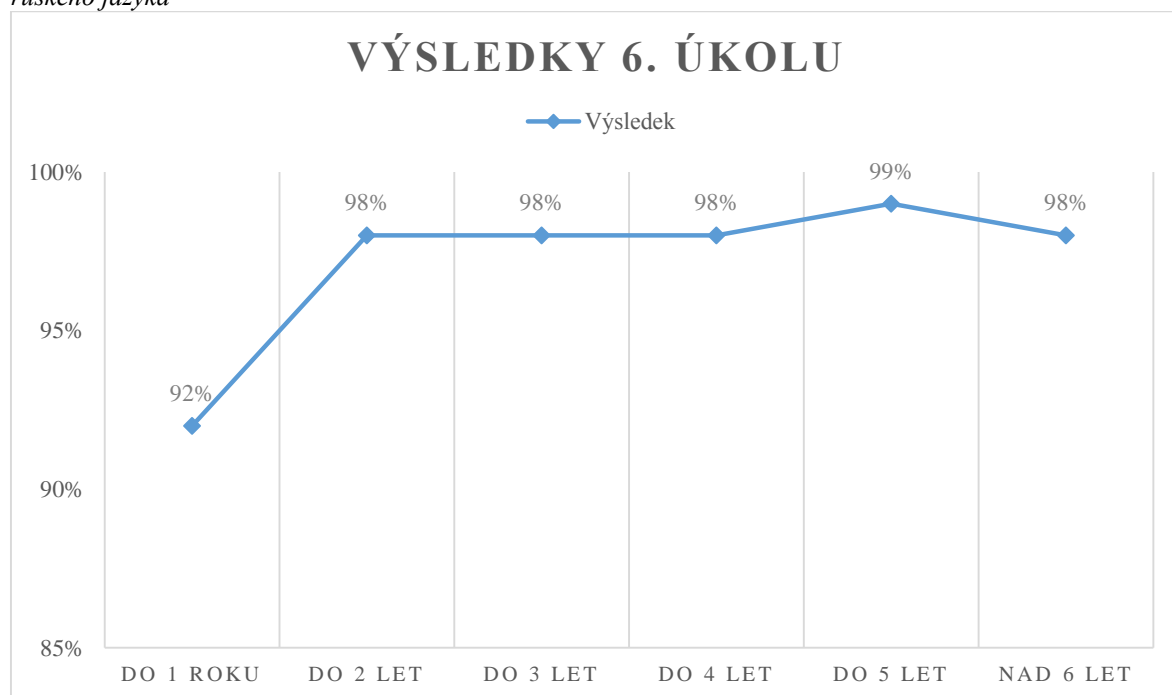
Průměrný počet bodů: 7,74

Průměrná relativní hodnota: 96,75 %

Tabulka 35: Průměrné dosažené výsledky šestého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	7,34	7,87	7,87	7,84	7,93	7,86
Výsledek v %	92 %	98 %	98 %	98 %	99 %	98 %

Graf 2: Průměrné dosažené výsledky šestého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka



Zadání nepředstavovalo pro žáky žádné velké obtíže, což potvrzují i uvedené hodnoty. Chyby, kterých se žáci dopouštěli, byly spíše nahodilé: například slovu *eě* byl přiřazen přepis [j'иво] a slovu *ezo* pak přepis [j'иј'о]; slovu *шью* přiřadil respondent přepis [ч'ј'у] a opačně. Jak je vidět, skutečně se jedná spíše o chyby z nepozornosti či nepřesnosti, které vyplývají z toho, že ve výuce ruského jazyka žáci běžně s fonetickým přepisem nepracují, a nejsou na něj tedy zvyklí.

Jak již bylo zmíněno výše, motivace pro zařazení úkolu do testu byla dvojitá. Za první bylo jeho cílem ukázat žákům způsob fonetického přepisu textu v azbuce, přičemž transkripce byla realizována také pomocí znaků azbuky. Za druhé mělo toto zadání sloužit jako východisko pro vypracování sedmého úkolu.

Je patrné, že výsledky žáků v jednotlivých kategoriích nejsou nijak ovlivněny délkou studia ruského jazyka. I žáci, kteří s jeho výukou začínají, znají fonetickou transkripci z výuky angličtiny, proto nemají problém pasivně tento nástroj používat. Vzhledem k tomu, že v tomto cvičení bylo jejich úkolem vybrat (nikoliv napsat) odpovídající přepis slova, chyby, které se vyskytovaly, lze považovat za nahodilé.

Úkol č. 7

Zadání: Přepište slovo tak, jak jej vyslovujete.

Zaměření: Smyslem tohoto zadání je uvědomit si rozdíly mezi grafickou a mluvenou podobou současného ruského jazyka.

Popis: Žáci měli za úkol foneticky přepsat deset uvedených slov. Nebyl nijak stanoven způsob přepisu (mohli tedy využít jak lingvistickou transkripci, tak přepis zjednodušený, či jen latinku). Úkolem bylo co nejpresněji vyjádřit v písemné podobě způsob, jakým uvedená slova vyslovují. Při zadávání testu byly zodpovězeny všechny dotazy žáků na způsob přepisu a všichni respondenti byli seznámeni s tím, co je smyslem tohoto cvičení. Také jim bylo doporučeno, aby si slova pro sebe několikrát vyslovili a teprve poté začali úkol zpracovávat. Poznámka k úkolu: Jsme si plně vědomi toho, že fonetický přepis jako jeden z možných nástrojů práce s výslovností není v současné době ve výuce ruštiny příliš využíván. V učebních souborech se objevuje spíše jako podpůrný nástroj, například u slovní zásoby (zejména na počáteční úrovni v prvních lekcích, kdy ještě žáci neznají všechna písmena azbuky, případně jako prostředek upozornění žáků na neobvyklou výslovnost například skupiny hlásek), aktivně se s ním však nepracuje. Žáci nejsou na tento způsob práce zvyklí a sám fakt, že mají psát jinak než obvykle, mnohé z nich ovlivnil spíše negativně, což se pochopitelně odrazilo také na výsledcích. Nicméně lze předpokládat, že fonetickou transkripci jako nástroj znají z hodin anglického jazyka, kde se jedná o běžně využívaný prostředek výuky výslovnosti. Přesto se domníváme, že získaný materiál poskytuje řadu cenných informací. Avšak i s ohledem na výše uvedené jsme se rozhodli pro odlišný způsob vyhodnocení výsledků, než jaký je použit u předcházejících a následujících úkolů.

Na rozdíl od ostatních zadání ve fonetickém testu, která jsou kvantifikovatelná, v případě tohoto cvičení byla provedena pouze kvalitativní analýza, v rámci které jsme se zaměřili výhradně na způsob, jakým žáci přepis provedli. Zajímalo nás zejména to, zda je zachycena redukce nepřízvučných samohlásek, a také poziční změny. Pozornost jsme věnovali také způsobu přepisu měkkých souhlásek, a to zejména v pozicích, kdy měkkost označuje následující samohláska.

Zde, jak bude ukázáno dále, dominuje jotace, tj. přepis samohlásek jako dvou segmentů. Z hlediska správnosti (a pokud bude slovo takto vysloveno) se samozřejmě jedná o chybu, nicméně je třeba kladně ohodnotit to, že si žáci uvědomují nutnost měkké výslovnosti předcházející souhlásky a tuto měkkost vyjadřují pomocí písmene „j“ v přepisu, ve výslovnosti pak prostřednictvím hlásky [j].

Výsledky kvalitativní analýzy ukazují, že všechny oblasti, na které jsme se zaměřili, obsahovaly v přepisu řadu nepřesností a chyb:

- a) v oblasti zachycení redukce nepřízvučných samohlásek pozorujeme, že žáci reflektují redukci nepřízvučné samohlásky *o*, kterou přepisují jako *a*, avšak týká se to velmi často pouze pozice před přízvukem. To může být způsobeno například tím, že přízvučná slabika představuje pro žáky psychologicky určitý „vrchol“, do kterého se na výslovnost soustředí, a v rámci svých možností se snaží realizovat příslušné procesy. Po dosažení tohoto „vrcholu“ dochází k uvolnění napětí a cílem žáků je co nejrychleji doříct slovo, bez ohledu na způsob výslovnosti a realizaci procesů.⁶⁰ Absence redukce zejména v pozici absolutního konce slova může také souviset s nápodobou vzoru, kterého se žákům dostává v podobě řeči učitele. V současné době se bohužel setkáváme s různou úrovní výslovnosti učitelů ruského jazyka, což se samozřejmě odráží také ve výslovnosti žáků. Dále je nedostatečná či zcela absentující redukce nepřízvučných samohlásek u českých žáků (bez ohledu na pozici ve slově) bezpochyby velmi výrazně ovlivněna interferencí mateřského jazyka žáků, v němž žádný podobný jev neexistuje. Zejména u stejných slov (*okno* – *окно*, *otec* – *отец*, *máma* – *мама* apod.) se pak tento vliv českého jazyka ještě zesiluje;

⁶⁰ Úvahy vycházejí z rozhovoru s prof. E. L. Barchudarovou, DrSc., vedoucí Katedry didaktické lingvistiky a metodiky výuky ruštiny jako cizího jazyka na Filologické fakultě Moskevské státní univerzity. Prof. Barchudarová se na základě vlastní zkušenosti s výukou praktické fonetiky cizím státním příslušníkům jak v jazykovém prostředí, tak i mimo něj a také s ohledem na svou odbornou praxi domnívá, že psychologický faktor může v tomto případě hrát významnou roli. Bohužel však v této oblasti nebyly prováděny žádné výzkumy, které by formulovanou domněnku potvrdily, či vyvrátily.

- b) v oblasti reflexe pozičních změn a fonetických procesů se ukázalo, že tyto elementy ortoepické normy současného ruského jazyka si žáci příliš neuvědomují. Většina respondentů přepsala slovo *конечно* jako [kaněčno], případně [kaněčna], [koněčno], [kanječno] či [kanječna]. Přitom odpovídající výslovnost skupiny hlásek -чн- je jedním z mála jevů z oblasti pozičních změn, které jsou zachyceny transkripcí také v používaných učebních souborech pro výuku ruského jazyka. Chyby se hojně vyskytují také v prepisu slov *друг* a *автор*. V případě prvního je dominantním způsobem přepisu [drug], u druhého slova se setkáváme s transkripcí [avtor] či dokonce [avtór], případně [avatar]. Absence neutralizace je v těchto slovech překvapivá, neboť stejný proces probíhá i v současném českém jazyce, nicméně s největší pravděpodobností souvisí se zadáním. Z analýzy nahrávek vyplývá, že v řeči žáků se s tímto problémem nesetkáváme, mimo jiné také díky kladnému přenosu analogického návyku z češtiny;
- c) v oblasti grafického vyjádření měkkosti souhlásky se setkáváme s celou řadou chyb a nepřesností. Některé z nich již byly naznačeny výše. Ponecháme-li stranou případy měkkých souhlásek, které jsou stejné v ruštině i v češtině, setkáváme se v pozici na konci slova s téměř stoprocentní ignorací měkkosti (srov. přepis slov *лебедь* – [lebedʲ], příp. [ljebedʲ], [ljebjedʲ] a *церковь* – [cerkov], [cerkof], [cirkov], [cjerkov], [cerkav] a v jednom případě [cerkovj]). Bez ohledu na nepřesnosti v jednotlivých prepisech je zde důležitý kontrast ve vyjádření/nevyjádření měkkosti u poslední souhlásky v uvedených slovech.

Dalším problémem je způsob vyjádření měkkosti v případě slabik typu ТЯ – viz přepis slova *место* – [město], [mjesto], [mesto], vyskytuje se však také [mnístó], [mněsto] či [mnjesta]. Zde se kromě chybného vyjádření měkkosti pomocí hlásky [j] setkáváme také s interferencí českého jazyka při výslovnosti slabiky mě, kterou podle spisovné výslovnosti realizujeme jako [mn'e]. Pomocí jotace je zachycena také výslovnost příslušných slabik ve slovech *свеча*, *лебедь*, *орёл*, někdy i ve slově *церковь*. Vzhledem k existenci případů, kdy jsou nositelem významu slova pouze slabiky typu ТЯ – ТЬЯ (například slova *сел* – сѣл, *лёд* – льѣт), případně slabiky v kombinaci s jiným prvkem zvukové stránky jazyka, například přízvukem (srov. *семя* – семья), je nutné považovat existenci těchto chyb za velmi významnou a mělo by být jednou z priorit všech zainteresovaných (žáků, jejich učitelů, studentů učitelství ruského jazyka, fonetiků a didaktiků na fakultách) hledat způsoby, jak tyto

chyby v řeči žáků co nejvíce eliminovat. Je nepochybné, že by se neměly objevovat v řeči učitelů, neboť zejména v podmínkách, kdy je výslovnost žáků formována na základě neuvědomělého napodobování a víceméně intuitivně, je řeč učitele tím nejčastějším kontaktem žáků s ruským jazykem. Učitelova výslovnost je považována žáky za vzorovou, akcent, který je přirozenou součástí výslovnosti všech cizinců, kteří si jazyk začali osvojovat až ve školním věku a mimo přirozené jazykové prostředí, by tak měl být co nejslabší a měl by se omezovat pouze na chyby fonetické, nikoliv fonologické, což vyplývá z jejich charakteristiky (viz kapitola 1.4.6). Důležitou roli hrají také učitelovy vědomosti a dovednosti.

Úkol č. 8

Zadání: Z možností vyberte tu hlásku, kterou vyslovíte na místě zvýrazněného písmene v uvedených slovech.

Zaměření: Ortoepická norma současného spisovného ruského jazyka zahrnuje celou řadu pozičních změn, které je třeba ve výslovnosti dodržovat. Smyslem tohoto cvičení bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci s danou problematikou obeznámeni. Úkol byl prezentován pouze v podobě testového zadání, nikoliv jako součást nahrávky. Žákům bylo opět doporučeno, aby si nejprve pro sebe slova vyslovili a teprve poté odpovídali na otázky a vybírali z možných odpovědí.

Popis: U každého z uvedených 10 slov měli žáci za úkol vybrat z nabízených dvou hlásek tu, kterou by v souladu s výslovnostní normou vyslovili ve slově v uvedené pozici (v textu písmeno zvýrazněno). I v tomto případě jsme si vědomi, že se jedná o úkol, s nímž se žáci běžně nesetkávají.

Maximální počet bodů: 10

Průměrný počet bodů: 6,56

Průměrná relativní hodnota: 65,6 %

Tabulka 36: Průměrné dosažené výsledky osmého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	6,16	6,69	6,6	6,76	6,53	6,86

Výsledek v %	62 %	67 %	66 %	68 %	65 %	69 %
-----------------	------	------	------	------	------	------

Toto zadání bylo do testu zařazeno, neboť nás zajímalo, zda si žáci uvědomují také vzájemný vliv hlásek, které jsou ve slově v bezprostřední blízkosti. Jeden z příkladů v testu například ověřoval, zda respondenti reflektují, že tvrdá nepárová souhláska [ж] ovlivňuje také kvalitu následujícího segmentu – například ve slově *жизнь* je v souladu s ortoepickou normou vyslovována samohláska [ы]. Totéž se týká tvrdé nepárové souhlásky [ш] a jejího vlivu na následující samohlásku – ve slově *шёл* vyslovujeme [o].

Ukazuje se, že takové dovednosti sice nechybí zcela, ale rozhodně nejsou vlastní všem žákům, kteří se ruský jazyk učí. Podle charakteru neutralizace lze rozdělit jevy tři skupin, které se od sebe odlišují zejména mírou obtížnosti pro žáky. Do první skupiny patří znělostní neutralizace (například *сад* – [т], *отказ* – [с], *близко* – [с]), do druhé neutralizace měkkostní (například *лёд* – [л´], *мёл* – [м´], *моль* – [м]), třetí skupina obsahuje neutralizace poziční (například *карандашии* – [ы], *с Ивановом* – [ы]). Míra obtížnosti jevů pro žáky se zvyšuje od první skupiny ke třetí. V případě první skupiny jsme nepozorovali žádné výrazné chyby ani v testu (tam se vyskytovaly pouze ojediněle, což však mohlo být způsobeno nezvyklým zadáním), ani v řeči žáků. Již více chybovali žáci v případě měkkostní neutralizace, přičemž chyby se vyskytovaly jak v testu, tak i v řeči. Nejobtížnější jsou jevy třetí skupiny neutralizací. Ukazuje se, že žáci si odpovídající výslovnosti nejen neuvědomují, avšak ani nerealizují v řeči (a to ani podvědomě), což vede k zesílení českého přízvuku, nicméně ve většině případů se jedná o chyby fonetické, které význam výpovědi nemění a porozumění ze strany rodilého mluvčího mohou zkomplikovat pouze mírně.

Jak vyplývá z uvedených výsledků, které se pohybují v rozmezí 62–69 %, významným faktorem, ovlivňujícím daný aspekt fonetické gramotnosti žáků, není délka výuky jazyka, ale spíše její způsob nebo charakter vzoru, který žáci dostávají.

Úkol č. 9

Zadání: Uved'te, kolik je v každém slově hlásek.

Zaměření: V ruštině, stejně jako v angličtině lze pozorovat výraznou odlišnost psané a mluvené podoby jazyka. V obou jazycích se (na rozdíl od češtiny) mnohdy liší počet písmen v grafickém záznamu konkrétního slova od počtu hlásek, které mluvčí vysloví. Asi nejtypičtějším příkladem je měkkost souhlásky vyznačená měkkým znakem (dvě písmena

se vyslovují jako jedna hláska). V tomto případě považujeme tedy z hlediska didaktiky za účelné využít při výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka podobnost s angličtinou a rozdíly žákům ukázat. V testu nás zajímalo, zda žáci tuto skutečnost nějakým způsobem reflektují (byť jen na úrovni pocitové a podvědomé), i když se opět jedná o postup, který je typický pro explicitní metodu osvojování zvukové stránky jazyka, jejímž významným rysem je uvědomělost.

Popis: Žáci měli za úkol spočítat počet hlásek v osmi uvedených slovech.

Maximální počet bodů: 8

Průměrný počet bodů: 2,14

Průměrná relativní hodnota: 26,75 %

Tabulka 37: Průměrné dosažené výsledky devátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	1,84	2,28	2,07	2,42	2,11	1,93
Výsledek v %	23 %	29 %	26 %	30 %	26 %	24 %

Jedním z charakteristických rysů ruského jazyka je poměrně výrazný rozdíl mezi grafickou a zvukovou podobou slov. Kromě přízvuku a redukce, které se však nijak neodrážejí na počtu grafémů/fonémů ve slově, může již například měkkost či realizace vybraných fonetických procesů způsobit odlišný počet písmen v grafické podobě slova a fonémů v procesu jeho výslovnosti. V současném ruském jazyce se setkáváme v podstatě se dvěma případy: **počet písmen je menší než počet hlásek** (to se týká především slov, ve kterých se některá ze samohlásek я, е, ё, ю vyskytuje v jedné ze tří pozic, v nichž se vyslovuje s jotací, tedy jako dvě hlásky): яблоко – 6/7⁶¹, её – 2/4, моя – 3/4; **počet písmen je větší než počet hlásek**: нравиться – 9/7, чувство – 7/6, большой – 7/6. Poněkud odlišná je situace, kdy se ve slově vyskytuje **stejný počet písmen i hlásek**, avšak v procesu výslovnosti se mění nejen kvalita a kvantita vokálů, ale také některé konsonanty: конечно – 7/7 [к^н^эшнэ], что – 3/3 [штó].

⁶¹ První číslice označuje počet písmen, druhá počet hlásek.

Výsledky testování ukazují, že žáci si tento charakteristický rys ruštiny neuvědomují, což však může být způsobeno řadou faktorů. K těm nejvýraznějším dle našeho názoru patří interference ze strany českého jazyka, v němž se s analogickými jevy v podstatě nesetkávají, a také kvalita řeči učitele jako vzoru určeného pro nápodobu. Hodnoty, které jsme vyhodnocením testu fonetických dovedností získali, mohou být také ovlivněny nezvyklým zadáním. Ani v tomto případě nelze jednoznačně pozorovat vliv délky výuky ruského jazyka na míru a kvalitu osvojení příslušného návyku. Mnohem výrazněji se zde projevuje charakter utváření fonetické gramotnosti ve výuce a také způsob práce s fonetickými jevy v používaném učebním souboru.

Úkol č. 10

Zadání: Ke každému slovu přiřaďte odpovídající rytmický model.

Zaměření: Jedním z nejvýraznějších rysů jazyka je jeho rytmus. Pro ruštinu je typické střídání přízvučných a nepřízvučných slabik, které jsou rozdílné jak intenzitou, tak i délkou realizace. Návuk rytmu probíhá různě, jedním ze způsobů je využití tzv. rytmických modelů slov. Smyslem tohoto úkolu je zjistit schopnost žáků odhadnout i u neznámých slov místo přízvuku a přiřadit je k odpovídajícím modelům. Uvědomujeme si, že používané učební soubory sice s termínem rytmický model nepracují, avšak místo textového znázornění pomocí slabiky TA se v učebnicích žáci setkávají s jejich grafickou podobou. Můžeme se tedy domnívat, že i když žáci neznají pojem, zcela jistě jsou obeznámeni s principem. Ačkoliv by bylo možné formulovat úkol i tak, aby žáci označili ve slově přízvuk, rozhodli jsme se pro stávající podobu i proto, abychom měli možnost zjistit, zda jsou žáci schopni určité míry abstrakce.

Popis: Úkolem žáků bylo přiřadit 48 dvojslabičných a tříslabičných slov k odpovídajícím rytmickým modelům (celkem měli na výběr z pěti).

Maximální počet bodů: 48

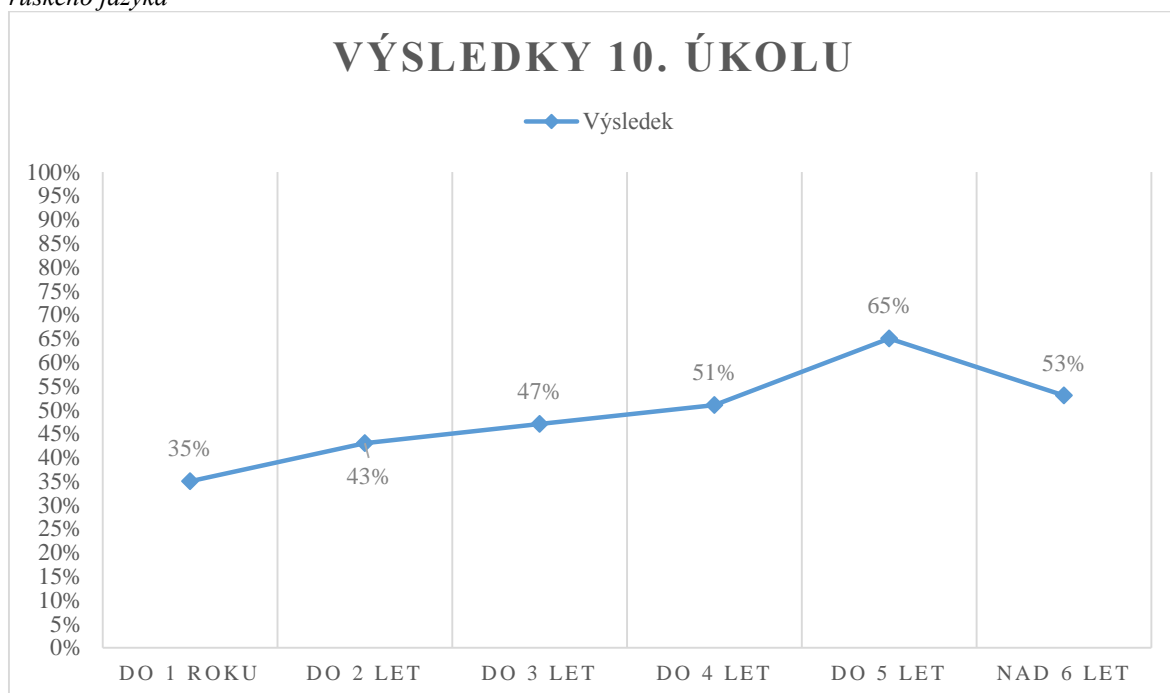
Průměrný počet bodů: 22,65

Průměrná relativní hodnota: 47,19 %

Tabulka 38: Průměrné dosažené výsledky desátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	1 – 2	2 – 3	3 – 4	4 – 5	6 <
Získané body (abs.)	16,86	20,82	22,47	24,48	31,29	25,53
Výsledek v %	35 %	43 %	47 %	51 %	65 %	53 %

Graf 3: Průměrné dosažené výsledky desátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka



Lineární nárůst výsledků u respondentů opět potvrzuje Beljajevovo tvrzení (viz výše) a souvisí s tím, že čím déle se žáci jazyk učí, tím více jej mají naposlouchaný a tím více slov sami znají. Je zcela pochopitelné, že vzhledem k charakteru ruského slovního přízvuku je jeho označování u neznámých slov založeno de facto na intuici, a případně určité analogii, nikoliv na znalosti a pravidlech. Pokles, který pozorujeme v případě respondentů zařazených do poslední zkoumané kategorie, může být dle našeho názoru vysvětlen tím, co jsme uvedli již v úvodu této části. Jedná o žáky posledního ročníku střední školy, kteří se buď připravují k maturitní zkoušce z ruského jazyka (a během přípravy jsou vyučujícími i jimi samotnými akcentovány jiné aspekty jazyka než výslovnost), nebo z ruského jazyka maturovat nebudou a nejsou nijak motivováni k dosahování vysokých výsledků. A vzhledem k tomu, že v posledních dílech učebních souborů se fonetická cvičení vyskytují pouze zřídka (viz výše),

žáci se cíleně k práci s těmito jevy nevracejí, a tedy může docházet k oslabování dříve osvojených a upevněných návyků.

V dostupných učebních souborech jsou přízvuk a redukce názorně demonstrovány například formou menšího a většího čtverečku nad nepřízvučnou a přízvučnou slabikou, avšak pravidelná, systematická a cílená práce s rytmickými modely neprobíhá. Domníváme se však, že jde o nástroj užitečný a funkční, který by mohl mnohým žákům, jimž implicitní metoda nácviku výslovnosti vyhovuje pouze částečně, pomoci, neboť přízvuk je mnohdy nositelem gramatického či lexikálního významu konkrétního slova.

Pro zařazení úkolu v této podobě jsme se rozhodli také proto, že jsme si chtěli ověřit, zda žáci budou schopni s rytmickými modely pracovat. I přes relativně nízké výsledky žáků, které lze do určité míry vysvětlit náročností celého úkolu, neznalostí nástroje a řadou neznámých slov (viz dále), zjištěné hodnoty ukazují, že žáci jsou schopni abstrakce, a tedy je možné rytmické modely využívat bez ohledu na to, že se v pracích žáků objevily také případy, kdy dvouslabičné slovo bylo přiřazeno k některému z trojslabičných modelů. Je pochopitelné chybné zařazení u slov neznámých, avšak několikrát se stalo, že nepřesně bylo zařazeno slovo známé, které odpovídalo lexikálnímu minimu úrovně A1.

Práce s tímto nástrojem umožní žákům pracovat s rytmem ruského jazyka jak uvědoměle, tak i na základě nápodoby. Samy modely jsou demonstrovány nejčastěji pomocí slabiky TA (proto se tato metoda práce někdy označuje také jako tzv. тата́тирование), díky čemuž se mohou žáci soustředit pouze na formu, nikoliv na obsah. Následně pak při čtení slov náležících k danému modelu pouze aplikují strukturu modelu na konkrétní lexémy.

S ohledem na význam tohoto prozodického prvku pro komunikaci se domníváme, že je třeba najít způsob, jak úroveň gramotnosti žáků v této oblasti zvýšit, a to jak v rámci postupů, které nabízí aktuálně nejrozšířenější způsob práce se zvukovou stránkou jazyka v našem prostředí, tak i v podobě nových a doposud nepoužívaných postupů, které by ty současné mohly vhodně doplňovat.

Úkol č. 11

Zadání: Označte intonační centrum věty (slovo, které je nositelem větného přízvuku).

Zaměření: Melodická stránka ruského jazyka patří k oblastem nejsilněji zasaženým interferencí ze strany mateřského jazyka žáků. Právě česká melodie ruských vět je dalším z typických a silných rysů českého akcentu. Smyslem cvičení bylo zhodnotit, zda žáci dokážou na základě uvedených informací ve větě správně najít intonační centrum věty, tj.

slovo, na které by mluvčí v řeči kladl důraz. Při určování místa větného přízvuku žáci vycházeli z druhé části každé výpovědi. Smyslem cvičení bylo žákům ukázat, že i lexikálně totožné výpovědi se od sebe mohou významově odlišovat, přičemž nositelem této významové odlišnosti je právě melodie a místo intonačního centra.

Popis: Žáci měli za úkol podtrhnout v pěti větách intonační centrum.

Maximální počet bodů: 5

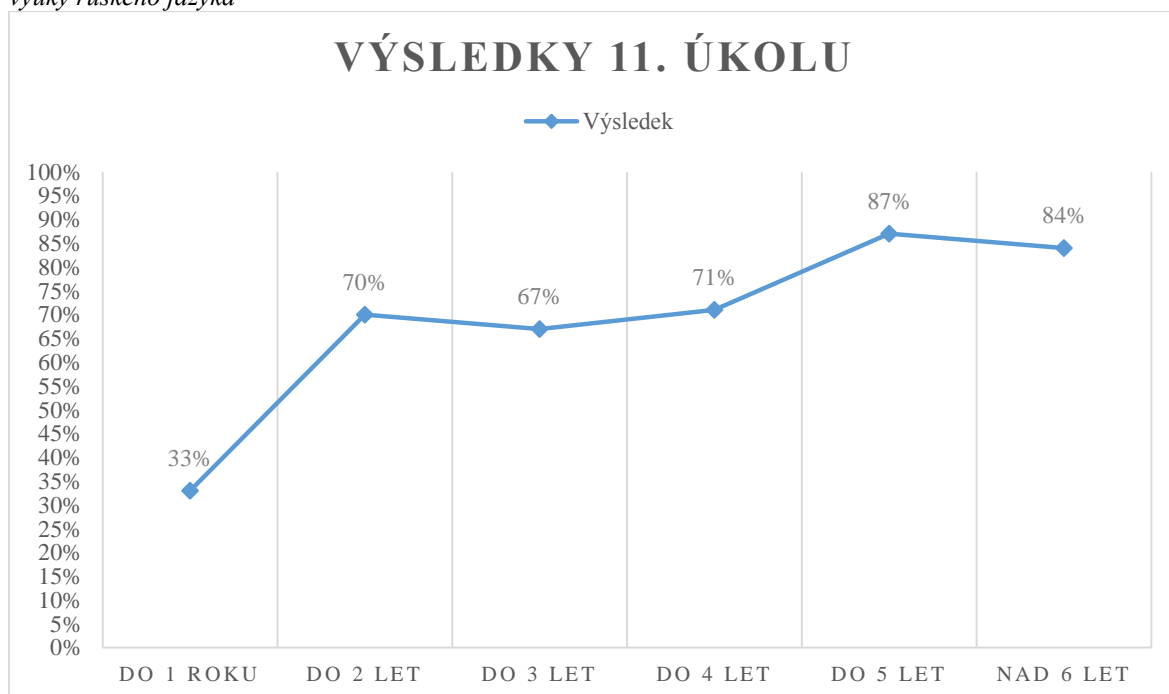
Průměrný počet bodů: 3,21

Průměrná relativní hodnota: 64,2 %

Tabulka 39: Průměrné dosažené výsledky jedenáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	1,66	3,48	3,33	3,54	4,35	4,2
Výsledek v %	33 %	70 %	67 %	71 %	87 %	84 %

Graf 4: Průměrné dosažené výsledky jedenáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka



Úkol prověřoval tuto schopnost pouze na úrovni teoretické, avšak odpovídající realizace melodie příslušné věty by nebyla možná bez správného umístění větného přízvuku.

Žáci také měli možnost uvědomit si, že umístění větného přízvuku má také vliv na význam věty, případně na její modální či emocionální náboj.

Je zcela pochopitelný nízký výsledek žáků, kteří se učí ruský jazyk méně než 1 rok. Ačkoliv jsou prvky suprasegmentální roviny zvukové stránky ruského jazyka v určité míře zařazovány do výuky od prvních hodin, tato látka je osvojována výhradně intuitivně a nápodobou. Identifikace větného přízvuku tak, jak byla požadována v zadání úkolu, představovala pro mnohé náročný úkol, na který nebyli připraveni. Mimo to si je třeba také uvědomit, že v průběhu prvního ročníku se žáci s otázkou melodie setkávají pouze izolovaně. Teprve postupně a na vyšší úrovni se seznamují s dalšími funkcemi, které intonace v ruské řeči plní. Je však velmi pozitivní, že od dalších ročníků se počet žáků, kteří byli schopni úkol splnit, výrazně zvýšil. Lze konstatovat, že s ohledem na daný jev se úroveň fonetické gramotnosti žáků zvyšuje úměrně s délkou výuky, jak dochází k postupnému rozšiřování a prohlubování znalostí a praktických dovedností.

Úkol č. 12

Zadání: Spojte odpovídající dvojice. Intonační centrum je v otázce vyznačeno.

Zaměření: Místo větného přízvuku v otázce bez tázacího slova v ruském jazyce významným způsobem mění charakter očekávané odpovědi. Nejen odpovídající realizace otázky, ale také schopnost tazatele adekvátně odpovědět patří k důležitým dovednostem, které by si žáci měli v průběhu učení se ruského jazyka osvojit. Smyslem tohoto úkolu je prověřit, zda si žáci tento rys ruského jazyka uvědomují.

Popis: Žáci měli za úkol spojit otázku s odpovídající odpovědí, a to na základě vyznačeného intonačního centra v otázce.

Maximální počet bodů: 8

Průměrný počet bodů: 3,68

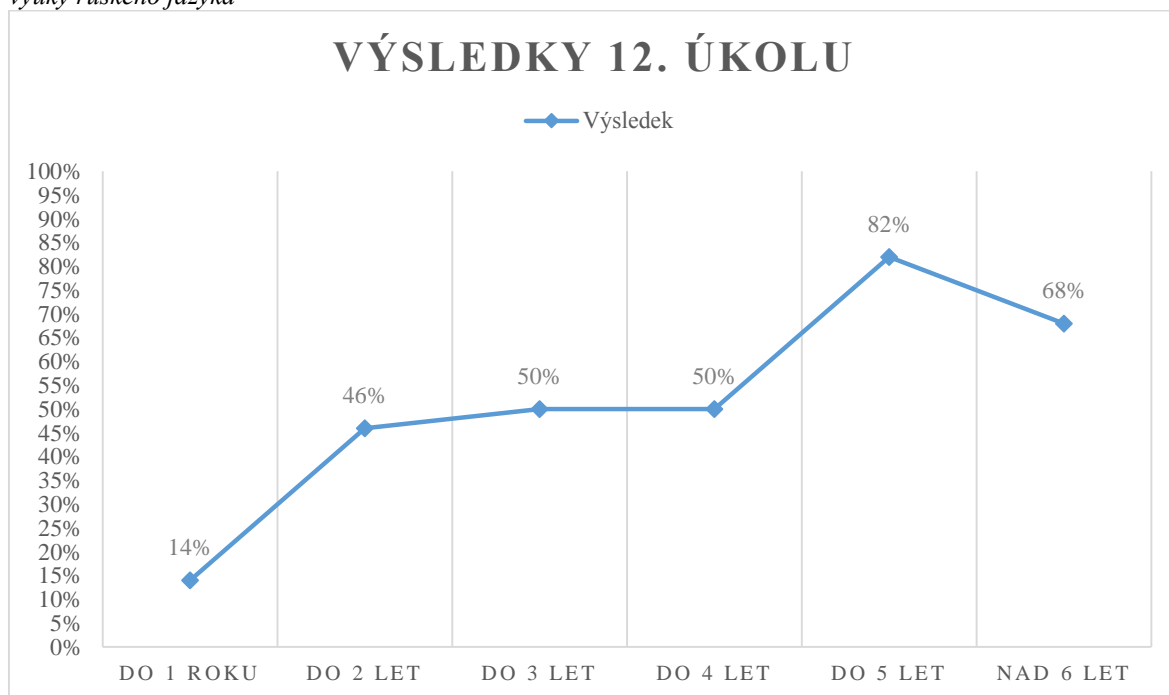
Průměrná relativní hodnota: 46 %

Tabulka 40: Průměrné dosažené výsledky dvanáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	1,14	3,69	4	4	6,53	5,46

Výsledek v %	14 %	46 %	50 %	50 %	82 %	68 %
-----------------	------	------	------	------	------	------

Graf 5: Průměrné dosažené výsledky dvanáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka



Výsledek skupiny respondentů s délkou výuky do jednoho roku je ovlivněn stejnými faktory, jako tomu bylo u předcházejícího úkolu. V obou případech se však jedná o očekávaný a relevantní výsledek. Výsledky žáků, kteří se učí ruský jazyk déle než jeden rok, vykazují vzestupnou tendenci; pokles, který pozorujeme u poslední kategorie respondentů lze vysvětlit stejně, jako tomu bylo u jedenáctého úkolu: příprava na maturitní zkoušku je zaměřena na jiné oblasti, učební soubory nepodporují množstvím a strukturou fonetických cvičení zejména v závěrečných dílech postupné a pravidelné upevňování dříve osvojených návyků, které tak oslabují a postupem času zcela mizí. Nezanedbatelnou roli hraje také řeč vyučujícího, která mnohdy žákům neposkytuje relevantní vzor hodný napodoby.

Úkol č. 13

Zadání: Do tučně vyznačených vět doplňte odpovídající znak (./?/!).

Zaměření: Nositelem emocionálního zabarvení či modální charakteristiky výpovědi jsou jen zřídka kdy slova. Navíc při totožném lexikálním složení může být význam výpovědi

vyjádřen také jinými prostředky, například intonací. Podle melodického obrysu výpovědi je možné určit, zda se jedná o otázku, nebo zvolání s kladným/záporným emocionálním nábojem, zda je výpověď myšlena vážně, nebo s nádechem ironie. Neznalost těchto zákonitostí negativně ovlivňuje jak realizaci výpovědi českým mluvčím, tak i porozumění a správné pochopení výpovědi rodilého mluvčího.

Popis: Žáci měli za úkol doplnit do dvojic vět odpovídající interpunkční znaménko první věty.

Maximální počet bodů: 8

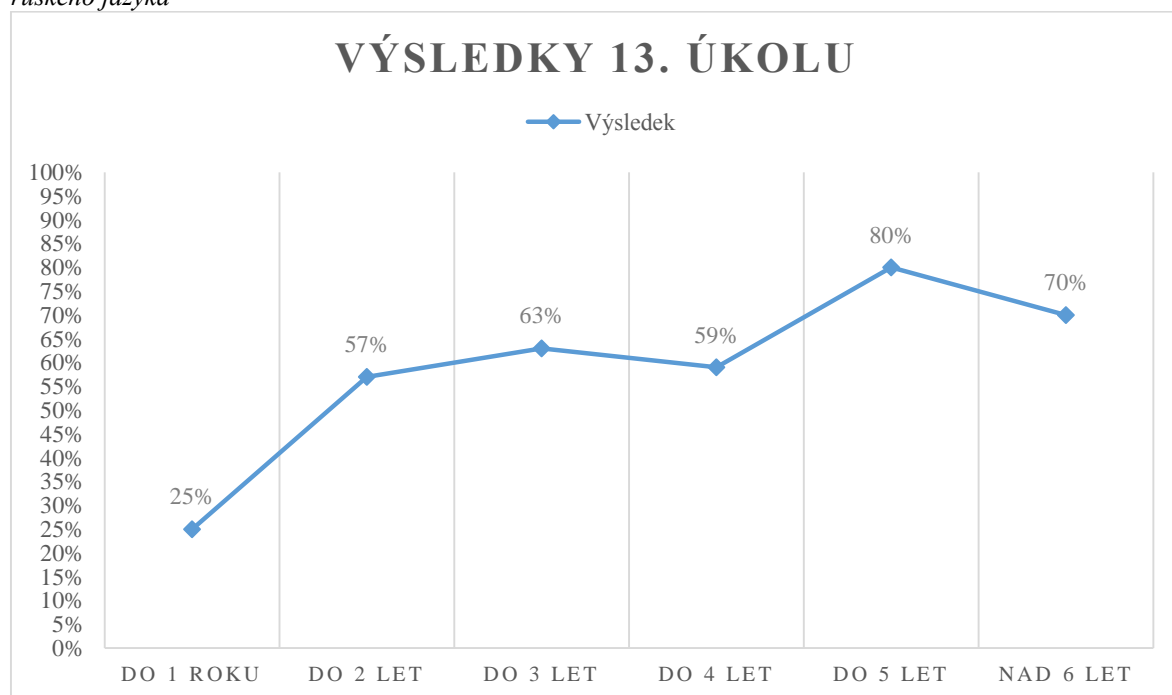
Průměrný počet bodů: 4,31

Průměrná relativní hodnota: 53,88 %

Tabulka 41: Průměrné dosažené výsledky třináctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka

Délka (rok)	< 1	< 2	< 3	< 4	< 5	6 <
Získané body (abs.)	1,96	4,54	5	4,72	6,39	5,6
Výsledek v %	25 %	57 %	63 %	59 %	80 %	70 %

Graf 6: Průměrné dosažené výsledky třináctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka



Jak výsledky fonetického testu, tak zejména výsledky analýzy nahrávek (viz dále) potvrzují, že vzhledem ke svému charakteru je melodie pro žáky jedním z nejobtížnějších prvků zvukové stránky ruského jazyka. To je pochopitelně způsobeno výraznou odlišností od melodické stránky českého jazyka, ačkoliv v řadě jiných aspektů (i v oblasti fonetiky) se jedná o blízce příbuzné jazyky, mezi nimiž lze najít celou řadu shod.

Stejně jako oba předchozí úkoly zaměřené na zkoumání tohoto prozodického prostředku, také tento byl vypracováván pouze na základě textového zadání. Naší snahou bylo zjistit, zda si žáci všimnou rozdílů ve výpovědích. Jsme si vědomi toho, že v případě melodické stránky jazyka je pouze teoretický aspekt vypovídající jen částečně, nicméně se domníváme, že bez schopnosti uvědomit si její podstatu a význam nelze očekávat u mluvčích její odpovídající realizaci v řeči.

Výsledky první skupiny respondentů (tj. žáků, kteří se učí rusky méně než jeden rok) jsou ovlivněny stejnými faktory, jaké byly uvedeny u předcházejících úkolů.

Shrnutí výsledků testu fonetických dovedností v závislosti na délce studia

Průměrný výsledek jednotlivých úkolů ukazuje, že neexistuje zcela jednoznačná a přímá závislost mezi délkou studia a úrovní fonetické gramotnosti žáků. Ve většině úkolů dosáhli nejnižšího výsledku žáci prvních ročníků, avšak neplatí to absolutně. Jeden z důvodů vidíme v tom, že se v jednotlivých ročnících středních škol se setkávají jedinci, kteří s výukou ruského jazyka začínají, s těmi, kteří přicházejí již s určitou znalostí ruského jazyka. Mezi důvody samozřejmě patří i další, již několikrát zmíněné faktory, které celý zkoumaný proces ovlivňují – zejména pak vyučující ruského jazyka, jeho vztah k otázce práce se zvukovou stránkou jazyka ve výuce a pochopitelně také používaný učební soubor a způsob, jak s ním vyučující pracuje, využívá jeho potenciál, případně odstraňuje některé jeho nedostatky.

Ačkoliv mezi respondenty našeho výzkumu nebyli žáci, kteří by se další cizí jazyk povinně učili nejpozději od osmého ročníku základní školy, je zřejmé, že část respondentů již na střední školu s určitými jazykovými znalostmi přišla. Zopakujme, že od školního roku 2013/2014 je v České republice povinná výuka dalšího cizího jazyka na druhém stupni základní školy (dotace pro celý druhý stupeň činí 6 hodin týdně, přičemž záleží pouze na vedení školy, jak tyto hodiny mezi jednotlivé ročníky rozdělí. Nejčastěji se setkáváme

s rozdělením 0-0-3-3, tj. zařazení dalšího cizího jazyka do výuky od 8. ročníku, avšak realizují se také modely 0-2-2-2, případně 1-1-2-2. Ty jsou však méně časté.

I když se střední školy pochopitelně budou muset s touto situací vyrovnat a alespoň se pokusit zabezpečit výuku těch cizích jazyků, které se již žáci učili na základní škole, nelze předpokládat, že toho bude možné dosáhnout vždy a absolutně. Dále také žáci nemají povinnost pokračovat na střední škole ve výuce stejného dalšího cizího jazyka, který se učili na základní škole, případně se může stát, že jim nebude umožněno ve výuce tohoto jazyka pokračovat, protože v ročníku nebude dostatečný počet žáků a vedení školy (s ohledem na platnou legislativu) nepovolí utvoření malé skupiny.⁶²

Pochopitelně se nabízí také otázka jazykové úrovně žáků, kteří nastoupí na střední školu. I kdyby se podařilo vytvořit skupinu, kde nebude žádný začátečník, ne vždy bude možné vytvořit skupinu žáků, kteří se na základní škole učili podle stejného učebního souboru. I když by, bez ohledu na používaný soubor, na konci 9. ročníku základní školy měli být všichni žáci na stejné úrovni znalosti jazyka, praxe bohužel ukazuje, že tomu tak nebývá vždy.

S ohledem na délku výuky ruského jazyka lze výsledky jednotlivých úkolů testu rozdělit na dvě skupiny podle změn dosažené úrovně v průběhu studia. Pro první skupinu je charakteristický víceméně lineární nárůst úrovně sledovaného aspektu fonetické gramotnosti žáků v závislosti na době výuky. Týká se to úkolů č. 1, 6, 10, 11, 12, 13. Bez ohledu na to, v jakém rozmezí se výsledky jednotlivých skupin respondentů nacházejí, pozorujeme výrazný rozdíl mezi výsledky žáků, kteří se učí ruský jazyk méně než jeden rok a poté postupný a pozvolný nárůst výsledků žáků v dalších kategoriích. S výjimkou úkolu č. 1 vidíme pokles dosažených výsledků u žáků poslední kategorie. Bez ohledu na to, že se učí ruský jazyk již více než šest let, dosahují tito žáci nižších výsledků než jejich mladší spolužáci. Naši domněnku jsme formulovali již v komentářích k jednotlivým úkolům, na tomto místě lze pouze zopakovat, že významnějším faktorem než délka studia se v tomto případě zdá být způsob práce se zvukovou stránkou jazyka v posledním ročníku studia a celkové zaměření výuky na opakování a přípravu k maturitní zkoušce (v případě jedné části žáků), resp. celkový pokles jazykové úrovně žáků, kteří maturovat nechtějí a nemají ani žádnou jinou vnitřní motivaci k udržení si odpovídající (dřívější) úrovně jazyka.

⁶² V práci je popsána aktuální situace po dvou letech od zavedení povinné výuky dalšího cizího jazyka. Tyto problémy se dotýkají všech cizích jazyků, které jsou na ZŠ a SŠ vyučovány jako další (kromě RJ také NJ, FJ, případně ŠJ).

U druhé skupiny vidíme, že bez ohledu na délku studia se výsledky jednotlivých skupin nacházejí v oblasti průměru. Jedná se o cvičení č. 2, 3, 4, 5, 8, 9. Tento průběh grafu je, stejně jako v případě první skupiny, stejný bez ohledu na rozmezí, ve kterém se výsledky pohybují. Důvod spatřujeme především v charakteru úkolů, které byly nové a netradiční pro všechny žáky, a to bez ohledu na dobu jejich výuky jazyka. Na dosaženou úroveň žáků v těchto úkolech tak mají vliv jiné faktory, kromě individuálních psychologických a fyziologických charakteristik se jedná o vyučujícího a učební soubor.

Shrme-li výše uvedené poznatky, lze konstatovat, že v oblasti utváření fonetické gramotnosti rozlišujeme tři obecné zákonitosti ve vztahu úrovně žáků a délky výuky jazyka:

- 1) **úroveň fonetické gramotnosti se s délkou výuky jazyka zvyšuje:** to se týká těch jevů zvukové stránky jazyka, které lze naposlouchat (viz výše), tj. čím déle se žáci ruský jazyk učí, tím pevněji mají osvojeny sluchové návyky, přičemž lze pozorovat také jejich automatizaci;
- 2) **úroveň fonetické gramotnosti není přímo ovlivňována délkou výuky jazyka, pozitivně na ni působí jiné faktory:** nejedná se pouze o faktory exogenní (nejsilněji působí učitel a učební soubor), ale výraznou roli hrají také faktory endogenní. V případě, že je při práci se zvukovou stránkou ruského jazyka zajištěn individuální přístup k žákům, lze konstatovat, že u žáků dochází k postupnému zvyšování úrovně sledovaného fenoménu;
- 3) **úroveň fonetické gramotnosti není přímo ovlivňována délkou výuky jazyka, jiné faktory působí neutrálně nebo negativně:** v případě, že proces utváření sluchových a artikulačních návyků nerespektuje zejména endogenní faktory a působící exogenní faktory daný proces v případě konkrétního žáka spíše zpomalují a komplikují, nežli posilují, lze u žáků pozorovat dosažení pouze průměrné či podprůměrné úrovně.

B. Výsledky testování v závislosti na ročníku

Na rozdíl od předcházející části, ve které byly prezentovány **výsledky testování žáků s ohledem na délku výuky ruského jazyka** (bez ohledu na to, zda se jednalo o výuku od 2. stupně ZŠ, nebo až SŠ), bude v nadcházejícím textu pozornost věnována představení výsledků a nejdůležitějších zjištění, která se však **týkají pouze žáků, již zahájili výuku ruštiny až na střední škole a neměli žádnou předcházející zkušenost**. Vzhledem k tomu, že povinná je výuka dalšího cizího jazyka nejpozději od 8. ročníku ZŠ teprve od školního

roku 2013/2014, lze rozdělit tuto část výzkumného vzorku na tři menší skupiny. Do první patří žáci, kteří s výukou dalšího cizího jazyka začali až na střední škole (a na ZŠ se tedy učili pouze první cizí jazyk), do druhé patří žáci, kteří se sice na 2. stupni ZŠ učili kromě prvního i druhý cizí jazyk, ale po přechodu na střední školu se rozhodli jej z nejrůznějších důvodů změnit. Třetí skupina zahrnuje respondenty, kteří chtěli na střední škole pokračovat ve výuce dalšího cizího jazyka a navázat tak na výuku na ZŠ, avšak jimi vybraná střední škola tento jazyk nenabízela, a oni byli nuceni zvolit jiný DCJ. Bez ohledu na důvod výběru ruského jazyka se všichni žáci nacházejí na úrovni začátečníků s nulovou znalostí ruského jazyka. Odlišují se pouze motivací k výuce tohoto jazyka, která však představuje velmi důležitý faktor, s nímž je třeba pracovat. Nelze předpokládat, že žáci, kteří se ruštinu na střední škole učit nechtěli, ale neměli jinou možnost, budou motivováni k dosažení vysoké úrovně jazykové gramotnosti.

I v případě této skupiny žáků samozřejmě hraje významnou úlohu délka výuky, avšak eliminuje se zde vliv předcházející zkušenosti přinášený z výuky ruského jazyka na druhém stupni ZŠ, který je zejména v oblasti výslovnosti velmi významný, protože, jak jsme již zdůrazňovali, její nácvik probíhá zejména (avšak nikoliv výhradně) v počáteční etapě výuky.

Jedním z vytyčených úkolů bylo také zjistit, jak se mění úroveň fonetické gramotnosti žáků v jednotlivých ročnících. Vycházíme z předpokladu, že k utváření jejich základů dochází během prvního roku studia, v následujících letech pak probíhá upevňování odpovídajících návyků a s tím související průběžné zvyšování úrovně.

Takové pozorování je však možné provést pouze na skupině respondentů, kteří s výukou ruského jazyka začali až na střední škole. Z našeho vzorku 204 žáků této podmínce odpovídá celkem 112 respondentů. Následující hodnoty představují výsledky dílčího souboru respondentů, který tvoří 55 % všech žáků zapojených do testování.

Abychom zde neopakovali to, co již bylo uvedeno výše, výsledky budou prezentovány pouze v podobě přehledů s následujícím souhrnným komentářem ke zjištěným hodnotám. Nebudeme se tedy již podrobně zabývat jednotlivými úkoly a jejich hodnocením.

Tabulka 42: Průměrné dosažené výsledky v jednotlivých skupinách respondentů podle ročníku

Ročník	1.	2.	3.	4.
Počet respondentů	50	43	8	11

Získané body (abs.)	81,94	97,70	103,75	96,18
Výsledek v %	49 %	58 %	62 %	57 %

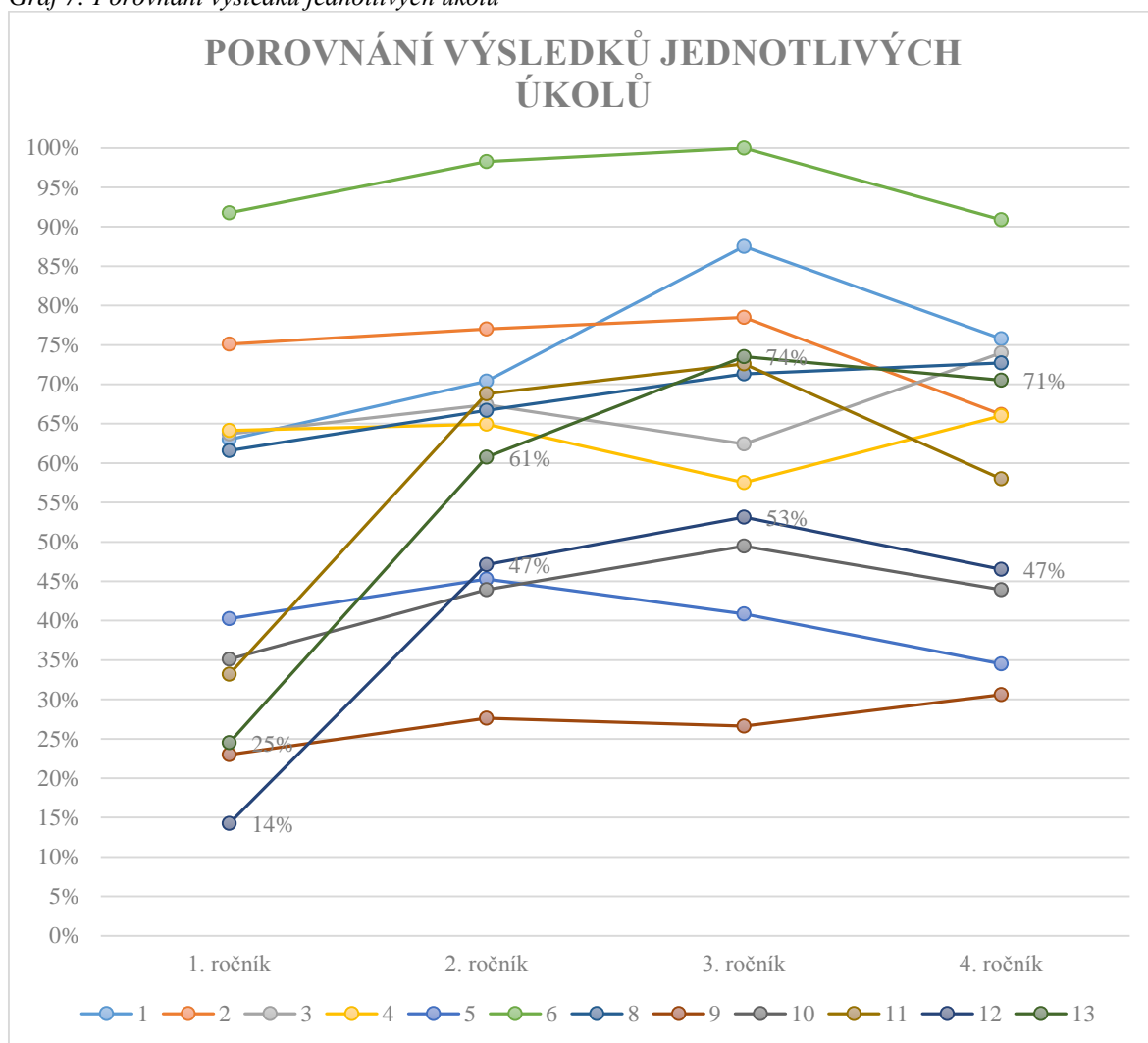
Zjištěné hodnoty ukazují, že v prvních třech letech úroveň žáků postupně roste. V případě žáků čtvrtých ročníků lze zdroj poklesu hledat ve struktuře a způsobu výuky, v jejím zaměření na gramatiku a lexikum (zejména v případě, kdy se žák připravuje ke složení maturitní zkoušky) či v přístupu vyučujících, kteří chyby ve výslovnosti žáků neopravují nebo opravují jen občas, dále také v obsahu závěrečných dílů jednotlivých učebních souborů pro výuku ruského jazyka. Na základě provedené analýzy se lze domnívat, že cílená práce se zvukovou stránkou jazyka je ve vyšších ročnících realizována spíše náhodně, způsob prezentace jevů zvukové stránky ruského jazyka a charakter cvičení vybízí především k implicitnímu způsobu práce s výslovností.

Tabulka 43: Výsledky fonetického testování v závislosti na ročníku střední školy

Ročník/ Úkol ⁶³	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
1	63 %	70 %	88 %	76 %
2	75 %	77 %	79 %	66 %
3	64 %	67 %	62 %	74 %
4	64 %	65 %	58 %	66 %
5	40 %	45 %	41 %	35 %
6	92 %	98 %	100 %	91 %
8	62 %	67 %	71 %	73 %
9	23 %	28 %	27 %	31 %
10	35 %	44 %	49 %	44 %
11	33 %	69 %	73 %	58 %
12	14 %	47 %	53 %	47 %
13	25 %	61 %	74 %	71 %

⁶³ Jak bylo zmíněno výše, testový úkol č. 7 byl hodnocen pouze kvalitativně. Z tohoto důvodu není do celkového přehledu zařazen.

Graf 7: Porovnání výsledků jednotlivých úkolů



Shrnutí výsledků testů fonetických dovedností v závislosti na ročníku

Stejně jako nelze jednoznačně tvrdit, že délka výuky je tím hlavním faktorem ovlivňujícím úroveň fonetické gramotnosti žáků, neukazují ani údaje získané vyhodnocením výsledků testu respondentů dílčího souboru na jednoznačnou závislost úrovně utvořených sluchových a artikulačních návyků na ročníku.

Jak z hlediska celkových výsledků, tak i s ohledem na dosaženou úroveň v jednotlivých úkolech lze konstatovat, že existuje výrazný rozdíl mezi žáky prvního ročníku a vyšších ročníků. Zřetelně se projevuje zejména v oblasti prozodie, odůvodnění lze najít ve výsledcích analýzy používaných učebních souborů. Ty jasně ukazují, že většina jevů suprasegmentální úrovně jazyka je zařazována až do vyšších dílů učebních souborů.

Na základě výše zmíněných zjištění je možné konstatovat, že osvojování sluchových a artikulačních návyků intenzivně probíhá v první polovině výuky na střední škole (tj. v prvním a druhém ročníku), v následujících ročnících pak dochází k jejich upevňování a prohlubování, měla by probíhat také jejich automatizace a propojování jak vzájemně, tak i s dalšími jazykovými prostředky. Neznamená to však, že si žáci ve vyšších ročnících již neosvojují žádné nové jevy zvukové stránky ruského jazyka. Na této úrovni by se měli seznamovat s typickými pozičními zákonitostmi ruské výslovnosti (realizace pravidel platné ortoepické normy), dalšími významy a možnostmi využití jednotlivých intonačních konstrukcí ruského jazyka.

Získané a představené výsledky nelze pochopitelně bezpodmínečně zobecnit na všechny žáky. Aby bylo možné vyvozovat takové závěry, bylo by zapotřebí výrazně rozšířit výzkumný vzorek. Nicméně se domníváme, že uvedené hodnoty ukazují zákonitosti a některé tendence, které lze v procesu utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce pozorovat. Zejména se jedná o zjištění, že pro dosažení kvalitních sluchových a artikulačních návyků žáků je třeba využít ve výuce všechny dostupné nástroje a možnosti a nelze spoléhat na postupný nárůst úrovně dovedností (méně pak znalostí) v průběhu studia v závislosti na ročníku.

2.3.4 Výsledky analýzy nahrávek čtení žáků

Analýza nahrávek byla prováděna autorem práce. S ohledem na formulovaný cíl výzkumu nebyl při zpracování záznamů využit žádný speciální software. Rozhodli jsme se požádat o analýzu nahrávek také rodilou mluvčí. V závěru shrneme oba pohledy, přičemž právě její pohled považujeme za zvláště cenný a důležitý, neboť pouze rodilí mluvčí mohou posoudit, které chyby ve výslovnosti českých žáků v ruském jazyce jsou z hlediska komunikace akceptovatelné a které již mohou působit v menší nebo větší míře komplikace a vést k nepochopení či neúspěchu. Tento pohled může být odlišný od pohledu cizince, který porovnává reálný jazykový materiál s platnou ortoepickou normou a na základě tohoto srovnání poukazuje na odchylky.

Výsledky jsou prezentovány zvlášť pro segmentální a suprasegmentální úroveň zvukové stránky ruského jazyka. Kromě představení zjištěných nedostatků v řeči budou stručně zhodnoceny také příčiny jejich existence. Zohledněny budou také výsledky

komparace fonetického systému českého a ruského jazyka, neboť právě na jejich základě lze mnohé chyby předvídat a současně i vysvětlit.

Jak bylo uvedeno v úvodu, klademe si za cíl popsat na základě provedeného testování úroveň fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. Jsme si vědomi, že veškeré hodnocení, kterého se dopouštíme, je subjektivní a může být předmětem diskusí.

Nepřesnosti a chyby ve výslovnosti, kterých se žáci dopouštějí a které jsou dále v textu prezentovány, zcela odpovídají našim předpokladům. Jedná se většinou o případy, kdy dochází k narušení normy vlivem češtiny; chyby, které by byly způsobeny vlivem angličtiny jako prvního cizího jazyka, se ve výslovnosti našich respondentů projevovaly spíše výjimečně.

Je třeba také zdůraznit, že nebyl zjištěn žádný významný vztah mezi výslovností žáků a délkou studia. Odchyly od normy se vyskytovaly u všech žáků, podstatný rozdíl byl patrný pouze při porovnání žáků prvního ročníku (tj. s délkou výuky jazyka do jednoho roku) s žáky všech vyšších ročníků. Domníváme se tedy, že při aktuálně využívaném intuitivním způsobu utváření fonetické gramotnosti je významným faktorem vyučující, který ovlivňuje výslovnost svých žáků zejména tím, jaký vzor jim poskytuje v podobě vlastní řeči. Kromě vyučujícího však hrají podstatnou roli individuální psychologické, fyziologické a také kognitivní faktory na straně žáků. Důležitou roli hraje učební soubor a způsob práce se zvukovou stránkou jazyka.

Segmentální (fonemická) úroveň

Odchyly od ortoepické normy současného spisovného ruského jazyka lze na úrovni segmentů rozdělit do několika oblastí.

- a) Chybná identifikace písmen: i když se tento problém týká především začátečníků, docházelo k záměnám písmen u respondentů napříč celým výzkumným vzorkem. Nejčastěji se jednalo buď o záměnu dvou písmen azbuky (například л // п, х // ж), nebo o záměnu grafému ze systému azbuky za odpovídající grafém latinky (například ruský grafém п // český grafém p). Část respondentů také systematicky ignorovala písmeno ъ, i když bylo důsledně uváděno v celém textu. U respondentů také neřídka docházelo k přehození pořadí písmen ve slovech (například místo сказавши bylo vyslovováno *сказавиш), docházelo také k úplné deformaci slov (například namísto slova дверью žáci četli slovo *древню). Ačkoliv nejde o jev fonetický, vzhledem

k četnosti tohoto problému jsme se jej rozhodli do prezentace výsledků analýzy zařadit. Jsme si vědomi toho, že některé z výše prezentovaných chyb byly způsobeny tím, že žáci tvary či slova neznali.

- b) Chyby ve výslovnosti měkkých souhlásek, zejména chybná výslovnost slabik typu ТЯ: obecně se jedná o jeden z nejčastějších a nejvýraznějších problémů českých mluvčích v ruském jazyce. V celém vzorku se nevyskytl žádný respondent, u nějž bychom nezaznamenali menší či větší odklon od normativní výslovnosti. Zaznamenané problémy lze rozdělit do několika skupin: 1) jotovaná výslovnost samohlásek ve slabikách typu ТЯ (týká se především všech párových souhlásek, které nemají odpovídající analogii v českém jazyce, ačkoliv se vyskytovaly také chyby ve výslovnosti slabik se souhláskami [д´], [т´], [н´]). Nejvýrazněji se projevovaly u slov *кор[мја]т, *з[вја]кнул, *сал[фје]тку, *о[бје]д, *се[мје]йная, *л[йо]гкий, *при[джо]ш. Tento problém se týkal především slabik v pozicích uprostřed slova. Méně, avšak nikoliv ojediněle, se vyskytovaly případy typu *ч[йо]рт, *при[щйо]л. 2) tvrdá výslovnost párových souhlásek – respondenti nerespektují, že v dané slabice jde o měkkou souhlásku. Nejčastěji se s tímto narušením normy setkáváme v pozicích na konci slova: *тарел[кэ], *замети[т]⁶⁴, avšak týká se také pozic uprostřed slov: *за[мэ]тить, *каби[нэ]т, *ст[рэ]ляться, *се[мэ]йная, *во[з]ми a pozic na začátku slov, resp. v první slabice: *д[вэ]рью, *[ды]ван, *[сэ]мейная. Často docházelo také ke kumulaci chyb v rámci jednoho slova.
- c) Česká výslovnost segmentů, zejména konsonantů, které se v obou jazycích vyslovují odlišně: [л], [л´] – [l], [ж] – [ž], [ш] – [š], [ч] – [č]. V oblasti vokalického systému ruského jazyka se tento problém týká zejména samohlásky [ы], kterou žáci artikulují jako [и], tj. do výslovnosti ruských slov přenášejí návyky mateřského jazyka. Interference se projevuje také při výslovnosti dalších ruských vokálů, zejména přízvučných samohlásek [á], [ó], viz dále.
- d) Chyby v realizaci pozičních změn ve výslovnosti skupin souhlásek, které lze rozdělit na dvě skupiny: 1) chyby způsobené interferencí mateřského jazyka, například výslovnost slabiky ме jako [мн´э] namísto [м´э]: *за[мн´э]тить. 2) chyby způsobené neznalostí zákonitostí realizace pozičních změn v současném ruském spisovném

⁶⁴ Jednalo se tvar infinitivu, tedy заметить.

jazyce, například: *[с ж]еной *нече[г]о, *лѣ[г]кие, *жени[т'сја] - *жени[тсја], *стреля[т'сја] – *стреля[тсја], *хоче[тсја].

Suprasegmentální (prozodická) úroveň

Chyby v prozodii, které se v ruském jazyce u českých žáků vyskytují, lze rozdělit do skupin odpovídajících jednotlivým prvkům této roviny zvukové stránky ruského jazyka.

- a) Chyby rytmické představují jedny z nejčastějších. Nepřesně jsou vyslovovány přízvučné vokály, setkáváme se také s poměrně výraznými odchylkami od normy v oblasti redukce samohlásek. Analyzovaný jazykový materiál potvrdil náš dřívější předpoklad, že absence redukce se nejčastěji týká samohlásek v pozici za přízvukem, srov. *лѳжк[о]й – вск[а]чил. Kromě toho lze pozorovat také výrazné odchylky v charakteru výslovnosti přízvučných i nepřízvučných slabik (přízvučné slabiky jsou velmi často v řeči českých mluvčích realizovány pouze jako dlouhé, při úplné či částečné absenci prvku intenzity; nepřízvučné slabiky jsou zase realizovány pouze jako krátké; zde by bylo naopak třeba ještě snížit míru intenzity, se kterou jsou vyslovovány). Ačkoliv byly v textu všechny přízvučné samohlásky důsledně označeny obvyklým způsobem (v podobě čárky nad přízvučnou samohláskou), mnozí žáci jej nerespektovali, čímž docházelo k narušení rytmické stránky výpovědi, například: *вско^чил, *лиц^о, *чѣтвѣрть, *час^а, *шаг^и, *нѣчѣго, *нѣчѣго, *посл^ышались.⁶⁵
- b) Chyby v intonaci patří v českém prostředí k těm nejvýraznějším. Vysoká míra interference českého jazyka se projevila také v našem výzkumném vzorku. Výpovědi všech respondentů byly pronášeny s českou intonací. Realizována byla převážně klesavá melodie typická pro oznamovací větu. Melodická stránka projevu žáků se od normativní výslovnosti odlišovala velmi silně a výrazně. Je zcela pochopitelné, že zatímco chyby způsobené češtinou na úrovni segmentálních prvků je možné za určitých podmínek omezit na minimum, interference v oblasti melodické stránky řeči je natolik silná, že její úplné překonání je v našich podmínkách téměř nemožné. Na rozdíl od výslovnosti hlásek je intonace mnohem více realizována intuitivně, což práci s ní komplikuje. Na základě získaného jazykového materiálu však musíme

⁶⁵ Čárkou je označena přízvučná samohláska, tučně je vyznačen vokál, který žáci vyslovovali s přízvukem (resp. dlouze).

konstatovat, že výrazné odchylky nezřídka deformují sdělení a znesnadňují porozumění. Je zcela pochopitelné, že při čtení textu (navíc s neznámými slovy) se žáci soustředí primárně na to, aby dokázali jednotlivá slova přečíst. Pokud tedy nemají osvojeny a zautomatizovány odpovídající návyky realizace příslušných prozodických prostředků, nelze předpokládat, že jejich řeč bude v tomto ohledu blízká promluvě rodilého mluvčího. Zatímco u žáků v počáteční fázi výuky či pouze mírně pokročilých je tato situace pochopitelná, v projevech žáků, kteří již dosahují úrovně B1 a připravují se k maturitní zkoušce, by měla být zřetelná přinejmenším snaha o odpovídající intonaci. Z nahrávek bohužel vyplývá, že většina žáků (a v podstatě také jejich vyučujících) se spokojí s českou melodií, snahu o napodobení melodie ruského jazyka jsme pozorovali pouze u několika málo respondentů.

- c) Narušení v oblasti syntagmatického větného členění velmi úzce souvisí s chybami v intonaci, jejich příčinu tedy můžeme, stejně jako v předcházejícím případě, hledat v zaměření se na výslovnost segmentů a slov a v nedostatečné automatizaci odpovídajících návyků. Respondenti, ačkoliv měli možnost se s textem seznámit, nerespektovali pravidla pro členění výpovědi na větné úseky (syntagmata), pauzy byly realizovány nahodile a zcela nevhodně, případně vůbec. Takovým příkladem může být výslovnost nadpisu celého textu „С женой поссорился. АНТОН ПАВЛОВИЧ ЧЕХОВ“, jako jednoho syntagmatu: IK-1 namísto IK-1 | IK-1; takový způsob zcela mění význam sdělení, protože místo informace o tom, že se jedná o povídku Antona Pavloviče Čechova „Pohádal se s manželkou“ respondenti vypověděli, že se Anton Pavlovič Čechov pohádal s manželkou.

Posouzení nahrávek rodilou mluvčí

O posouzení nahrávek jsme požádali studentku Katedry rusistiky a lingvodidaktiky PedF UK, rodilou mluvčí, která již při studiu vyučuje ruský jazyk. Z jejího shrnutí⁶⁶ vyplývá, že spíše než s výslovností segmentů mají čeští žáci potíže s realizací prozodických prostředků v řeči, což je zcela v souladu i s naší zkušeností. Pokud chce posluchač pochopit

⁶⁶ Komplettní znění jejího hodnocení je uvedeno v příloze I.

obsah sdělení, musí vyvinout zvýšené úsilí. Absence intonace také může poukazovat na problém s porozuměním čtenému textu samotnými studenty.

Na úrovni segmentů rodilá mluvčí upozorňuje na silnou interferenci zejména v případě výslovnosti tvrdých nepárových souhlásek [ж], [ш], které žáci vyslovují měkce, tj. v souladu s výslovnostní normou češtiny. Dále poukazuje na velmi rozšířený problém s výslovností měkkých slabik (zejména мя, дѣ, ли, не, ме, вя, ре). Častěji se tato chyba objevovala u žáků na počáteční úrovni. Žáci na vyšší úrovni již podle ní mají osvojeny odpovídající výslovnostní návyky a jsou schopni tyto jevy vyslovit správně, pokud se na ně soustředí. I v tomto případě bychom mohli v podstatě rozdělit respondenty na dvě skupiny (žáci prvního ročníku a žáci vyšších ročníků), viz výše.

Další odklon od normy, na který rodilá mluvčí upozorňuje, se týká rytmu ruského jazyka. Začátečníci a mírně pokročilí mají problém s výslovností nepřizvučné samohlásky [o], u žáků vyšší úrovně se setkáváme s příliš otevřenou výslovností nepřizvučné samohlásky [a]. S rytmem souvisí také chyby v nerespektování místa přízvuku ve slově, což se však dle rodilé mluvčí týká zejména žáků na nižší úrovni.

U žáků s nižší úrovní znalosti jazyka se velmi často objevuje problém při artikulaci měkkých souhlásek. Jedná se například o slovo нельзя, které mnozí vyslovují jako [н'илз'а], případně [н'илз'ja]. Jako problematická se jeví i výslovnost dalších slov, například ещё nebo жизнь.

Mezi další narušení ortoepické normy současného spisovného ruského jazyka řadí rodilá mluvčí výslovnost rázu tam, kde je třeba číst bez pauzy. Jedná se zejména o proklitiky a enklitiky. Při relativně plynulém projevu žáků na vyšší úrovni ráz působí nepatříčně. Dále jde o českou výslovnost souhlásek, které jsou v obou jazycích [d – д, t – т, d' – д', t' – т', č – ч']. Nejvýrazněji je tento odklon slyšet ve slovech, kde se segmenty často opakují, případně v měkkých slabikách дѣ, де, те, дя, тя. Problém se vyskytuje také ve výslovnosti některých skupin hlásek, rodilá mluvčí upozorňuje zejména na výslovnost zakončení zvrtných sloves – ться/-тся mnozí žáci vyslovují jako [тса] nebo [т'с'а] namísto normativního [цə].

Nepřesnosti ve výslovnosti uvedené v předcházejícím odstavci představují příklady chyb fonetických, tj. takových, které sice vytvářejí český přízvuk v ruské řeči (a upozorňují komunikanty na fakt, že ruský jazyk není mateřštinou mluvčího), ale nedeformují (rozhodně ne výrazně či zásadně) samotné sdělení. Z tohoto důvodu lze tyto chyby považovat za méně závažné než chyby fonologické (tj. takové, které mění význam slov a komplikují, deformují

či zcela znemožňují porozumění). Jako příklad takových chyb lze uvést například jotovanou výslovnost měkkých slabik, chyby v přízvuku či intonaci, ignoraci měkkosti/tvrdosti ve slovech, kde je právě tato vlastnost jediným distinktivním rysem rozlišujícím význam slova či celé výpovědi.

2.3.5 Shrnutí

Třetí část této kapitoly je věnována prezentaci výsledků fonetického testování, které probíhalo v prvním pololetí roku 2014 na pěti středních školách. Zapojilo se do něj celkem 206 žáků 1.–4. ročníků čtyř gymnázií a jedné obchodní akademie.

V rámci realizovaného výzkumu jsme se zaměřili pouze na jeden aspekt výuky. Zjištěné výsledky zde prezentujeme izolovaně s cílem poukázat na nepřesnosti, které se v řeči žáků vyskytují. Nejde v žádném případě o komplexní hodnocení jazykové úrovně žáků jako celku.

Na základě výsledků bylo zjištěno, že bez ohledu na ročník a dobu studia se žáci dopouštějí stejných chyb, byť lze se zvyšující se délkou studia jazyka pozorovat mírně klesající tendenci jejich intenzity a frekvence. Naopak byly odhaleny zcela jednoznačné rozdíly ve výslovnosti žáků jednotlivých škol. To zcela nepochybně souvisí s úlohou, kterou ve zkoumaném procesu žáků hraje jak vyučující, tak i používaný učební soubor. Význam individuálních faktorů lze doložit odlišnostmi ve výslovnosti žáků v jedné třídě (i při stejném používaném učebním souboru a stejné vyučující část žáků vyslovovala slovo лёгкий v souladu s normou, zatímco zbývající žáci toto slovo četli s [r]).

Jak výsledky fonetických testů, tak i výstupy z analýzy nahrávek ukazují na řadu odchylek, kterých se žáci dopouštějí. Nejvýraznější jsou chyby při výslovnosti měkkých souhlásek a nepřesnosti v rytmičné i melodické stránce projevu žáků v ruském jazyce. Tato skutečnost, patrná již z údajů zjištěných vyhodnocením testů, byla potvrzena také kvalitativní analýzou pořízených nahrávek.

3 VÝSLEDKY A DISKUSE

3.1 Zvuková stránka jazyka jako integrální součást komunikace

Podle J. Veselého (1980, s. 3) má výuka cizího jazyka vést k tomu, aby byl žák schopen jej používat jako nástroj komunikace. V praxi to znamená, že rozumí mluvené řeči, dokáže číst a vyjadřovat se jak ústně, tak i písemně. Účinnost jazyka jako nástroje pro dosažení stanoveného komunikativního cíle je však ovlivněna stupněm a komplexností jeho osvojení. Komunikace je mnohostranný proces, přičemž hlavním předpokladem jeho úspěšné realizace je použití jazyka způsobem odpovídajícím komunikačnímu úzu daného jazykového společenství.

Zvuková stránka jazyka, která je ústředním tématem naší práce, je jedním z jazykových prostředků, které mohou plnit svou funkci pouze v případě, že jsou vzájemně provázány. Z tohoto faktu vyplývá, že při výuce cizího jazyka je třeba věnovat pozornost všem jazykovým prostředkům, tedy i zvukové stránce, která se od lexikální a gramatické odlišuje jak svým významem, tak i způsobem osvojování žáky. Z hlediska výuky se jedná o jediný jazykový prostředek, který je nutné rozvíjet pod dohledem vyučujícího (či alespoň za pomoci speciálního programového vybavení, které dokáže výslovnost žáka vyhodnotit), neboť není možné si osvojit zvukovou stránku jazyka bez okamžité a relevantní zpětné vazby. Tím se výslovnost odlišuje od lexiky a gramatiky, které lze bez větších problémů studovat samostatně pouze s pomocí knih, učebnic, přehledů a slovníků.

Ačkoli zvuková stránka představuje významnou složku jazyka, bez jejíž správné realizace dochází k řadě komunikačních obtíží a nedorozumění, nebývá jí při výuce věnována dostatečná pozornost. Podle A. Kovářové (2004, s. 166–167) neexistuje jednoznačné či jediné vysvětlení této situace, ačkoliv výslovnost je vlastně první vizitkou znalostí cizího jazyka každého mluvčího. Jednou z příčin může být přetrvávající „vliv určitého tradičního přístupu k výuce, kde na prvním místě byla jako jazyk chápána především jeho gramatická stavba, kde se vyžadovala znalost přesně formulovaných gramatických pravidel bez spojitosti s pravidly fonetickými. Vedle gramatiky se pak počítá se zvládnutím určité slovní zásoby, ovšem v mluveném jazyce opět bez důrazu na výslovnost. Žáci (...) nebývají obeznámeni se všeobecně platným faktem, že gramatické chyby nezpůsobí tak snadno nepochopení a nesrozumitelnost při komunikaci, jako právě

chyby fonetické. Také učební materiály, (...) se kterými žáci na našich školách od počátku pracují, neposkytují při probírání učiva systematický nácvik správné výslovnosti“. Také výsledky našeho šetření, zaměřeného na vztah vyučujících k utváření fonetické gramotnosti svých žáků, ukázaly, že vyučující důsledně opravují výslovnost svých žáků pouze u fonetických cvičení. Jedná-li se o úkol zaměřený na rozvoj jiného jazykového prostředku či ústního projevu jako produktivní řečové dovednosti, pak všechny výslovnostní chyby důsledně opravuje méně než polovina vyučujících, pouze fonologické chyby důsledně opravuje právě polovina respondentů, kteří se šetření zúčastnili. Specifická situace je u chyb způsobených vlivem češtiny. Ty důsledně opravuje polovina respondentů, pouze občas 48 % a vůbec je neopravují 2 % vyučujících, kteří se našeho šetření zúčastnili. Vzhledem k tomu, že se jedná o chyby neustále se opakující, které jsou navíc společné téměř všem žákům, domníváme se, že je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost a důslednost.

Velký význam dle našeho názoru hraje také časový odstup, který se vyskytuje od momentu chyby do momentu její opravy. Jak ukazují zjištěné výsledky, největší část učitelů (39 %) opravuje hrubé chyby bezprostředně poté, co se jich žák dopustí, o něco méně vyučujících (34 %) ihned opravuje všechny výslovnostní chyby svých žáků. I když je samozřejmě důležité, aby si žáci byli svých chyb a nepřesností vědomi a vyučující jim poskytovali odpovídající a relevantní zpětnou vazbu, nepovažujeme neustálé přerušování projevu žáka a opravování všech jeho chyb za ideální vzhledem k jeho motivaci k dalším promluvám. Úkolem vyučujícího je stanovit si kritéria, která bude při opravování chyb žáků ve výslovnosti uplatňovat, a také vhodný způsob korekce. Jednou z možností je dohodnout se již na počátku výuky na konkrétních signálech, které bude používat s cílem upozornit žáky na konkrétní chyby. Zatímco v případě chyb fonologických je bezprostřední oprava opodstatněná a vítaná, na chyby fonetické je možné upozornit žáka až poté, co dohovolí, přičemž korekce může mít podobu opakování jazykolamu či přednesu krátké básničky, v níž se bude problematický fonetický jev často opakovat. Tento způsob opravy však předpokládá, že žáci znají správnou výslovnost a pouze nebylo dosaženo úplné automatizace odpovídajících artikulačních návyků.

Z hlediska školní praxe je zcela pochopitelné, že vyučující má k dispozici pouze omezené množství času, které je navíc třeba rozdělit tak, aby byly rovnoměrně rozvíjeny všechny čtyři řečové dovednosti, přičemž cílem je dosažení odpovídající úrovně komunikativní kompetence. Vyučovací proces je navíc ovlivňován celou řadou dalších faktorů, stojících na straně učitele, žáků či nacházejících se zcela mimo jejich kontrolu, které

jej do značné míry komplikují. O to více by učitel měl zvažovat výběr postupů a volit pouze ty, které s ohledem na všechna specifika cílové skupiny žáků mohou vést k dosažení požadovaných výsledků.

V práci jsme se zaměřili pouze na žáky, kteří se ruský jazyk učí na střední škole, tj. ve věku od 14/15 let. Jak jsme již zmínili v textu dříve, ani zavedení povinné výuky dalšího cizího jazyka nejpozději od osmého ročníku základní školy nevylučuje, aby žáci s ruským jazykem začali až na střední škole. Jedná se zejména o dva případy – žák si na základní škole vybral jazyk, který se však na zvolené střední škole nevyučuje (a je tedy nucen si zvolit jiný), případně se žák po dvou letech výuky jazyka na základní škole rozhodl, že v něm nechce dále pokračovat, a po nástupu na střední školu si volí jiný.

Právě věk (a s ním spojená úroveň rozvoje psychiky a psychických procesů) středoškoláků je jedním z faktorů, který proces výuky jazyka ovlivňuje ve všech aspektech. Nemalý vliv má také na osvojování zvukové stránky cizího jazyka, což se projevuje zejména tím, že žáci v tomto věku již mají zformovaný fonemický sluch; ten je méně citlivý a všechny segmentální i suprasegmentální prvky nového cizího jazyka jsou posuzovány prizmatem mateřského, případně prvního cizího jazyka, a pokud je mezi nimi nalezena podobnost, dochází velmi často k jejich ztotožnění. Výrazně v této oblasti působí také určitá rigidita artikulační báze každého jedince, kterou V. N. Spiridonov (1996, s. 7–8) charakterizuje jako schopnost řečového aparátu vyslovovat konkrétní hlásky. Touto schopností jsou sice obdařeni všichni lidé od dětství, avšak postupně se artikulační orgány přizpůsobují k výslovnosti hlásek především mateřského jazyka. Jedná se o vlastnost, která je vrozená člověku, nikoliv však pevně svázaná s konkrétním jazykem. Z tohoto důvodu je při výuce cizího jazyka velmi důležité vysvětlit žákům specifika artikulační báze ruského jazyka, neboť, jak podotýká N. V. Spiridonov, ani po desítkách zopakování výslovnosti ruských hlásek [ш], [ж], [y] v českém prostředí nebude výsledný efekt tak velký, jako kdybychom žákům vysvětlili, kde, pomocí jakých orgánů a jakým způsobem jejich artikulace probíhá.

Na základě výsledků porovnání českého a ruského fonetického systému lze konstatovat, že artikulační báze Čechů je uzpůsobena pro „tvrdší“ výslovnost, než je tomu v případě artikulační báze Rusů, a tedy jedním z výrazných problémů, s nimiž se bude třeba ve výuce potýkat, je tvrdá výslovnost českých žáků.

Postupně dochází k utváření přízvuku v řeči (může mít podobu individuálních odchylek, ale také může vykazovat typické odchylky, společné například Čechům), který je

tím intenzivnější, čím déle zůstává nekorigován. Z tohoto pohledu je proto počáteční fáze vyučování jazyka tou nejpriznivější z hlediska utváření pevných a kvalitních základů fonetické gramotnosti, přičemž však není možné, aby byl tento aspekt ve výuce zohledňován pouze po určitou dobu. Odpovídající realizace zřetele ke zvukové stránce jazyka by měla být typickým rysem každé fáze výuky cizího jazyka, neboť pouze tak je možné dosáhnout situace, aby dříve utvořené sluchové a artikulační návyky žáků neoslabovaly, což by se zcela jednoznačně projevilo v podobě horší výslovnosti žáků na vyšší jazykové úrovni.

3.2 Integrativní přístup k výslovnosti

Jednou z možností, jak výše naznačené situaci zabránit (a do jisté míry tak snížit nedostatky používaných učebních souborů pro výuku ruského jazyka na středních školách), je integrativní přístup k výuce výslovnosti, který spočívá v propojení osvojování či fixace konkrétních fonetických jevů s osvojováním jiných jazykových prostředků, například určitých gramatických či lexikálních jevů. Tímto způsobem dochází k úspoře času, protože fonetický aspekt je ve výuce realizován nikoliv jako samostatný a hlavní prvek, ale souběžně s jiným aspektem. Tak lze procvičovat například výslovnost tvrdého [л] i měkkého [л'] při práci se slovesy v minulém čase (např. делал, читала, писало, учили), výslovnost tvrdého [ц] například při práci se zvrtnými slovesy (смеяться, умываться), měkkého [ш'] při práci s tvary přídavných jmen slovesných (читающий, говорящий) apod.

V souladu s osvojováním zvukové stránky jazyka K. Juříčková (2013, s. 12) s odkazem na P. Nečasovou poznamenává, že „je zcela správné a logické, že zvuková stránka je představena hned na samém počátku cizojazyčné výuky, je však nutné věnovat jí pozornost neustále v propojení s dalšími jazykovými disciplínami. Tento předpoklad se mimo jiné stává nutností při aplikaci v současnosti propagovaného integrativního přístupu ve výuce cizích jazyků. (...) Výslovnosti by neměla být věnována pouze určitá část výuky, ale měla by být integrována v každé její fázi a kontextualizována“.

Abychom dosáhli komplexní představy o zkoumané problematice, nahlíželi jsme na proces utváření fonetické gramotnosti ze tří různých stran: 1) z pohledu učitele; 2) z pohledu učebního souboru; 3) z pohledu žáka. Z metodologického hlediska se jedná o postup označovaný jako triangulace, tedy „využití více metod pro sběr a interpretaci dat, aby se dosáhlo přesnější a bohatší prezentace fenoménu“. (Hendl, J., 2012, s. 393)

Je nepochybné, že se jedná o tři základní činitele ovlivňující průběh celého vyučovacího procesu, přičemž nejde o vzájemně nezávislé prvky. Tyto tři pohledy představují provedené dílčí výzkumy, v nichž jsme se zaměřili na: 1) zjištění vztahu vyučujících k osvojování zvukové stránky jazyka žáky; 2) způsob prezentace zvukové stránky jazyka v aktuálních učebních souborech pro výuku ruského jazyka na střední škole a také množství fonetických cvičení a jejich rozložení do všech dílů souboru; 3) popis úrovně fonetické gramotnosti českých středoškoláků v ruském jazyce na základě provedeného fonetického testování.

Online dotazníkové šetření, do kterého se zapojilo celkem 194 vyučujících ruského jazyka základních i středních škol, ukázalo, že více než 90 % respondentů rozvíjí při práci s žáky pouze ty fonetické jevy, které jsou prezentovány v konkrétním učebním souboru. Jak jsme již naznačili výše, nepovažujeme vzhledem k povaze a významu zvukové stránky jazyka za vhodné pojetí minima ve smyslu výběru konkrétních fonetických jevů. Shodně s autory Didaktiky ruského jazyka se domníváme, že v praxi se žáci stejně seznámí s téměř všemi jevy zvukové stránky ruského jazyka, nikoliv pouze s předem stanoveným výběrem. Z toho důvodu se přikláníme k pojetí fonetického minima jako struktury prezentace jevů zvukové stránky konkrétního cizího jazyka v průběhu celého procesu výuky tak, že bude docházet k postupnému utváření odpovídajících návyků žáků, přičemž jednotlivé jevy na sebe budou navazovat a bude také docházet k jejich rozšiřování. Je zcela pochopitelné (a lze to pozorovat také ve všech analyzovaných učebních souborech), že všechny prvky segmentální úrovně a výrazná část prozodických prostředků jsou předkládány k aktivnímu osvojení v počáteční fázi výuky, a jsou tak zařazeny do prvního dílu souboru.

Jak vyplývá z výsledků provedené analýzy, počínaje druhým dílem všech učebních souborů je realizace zřetele ke zvukové stránce jazyka ponechána spíše na uvážení vyučujících. Ukázalo se například, že existují díly, které neobsahují jediné cvičení explicitně zaměřené na rozvíjení výslovnosti žáků. Jednotlivé analyzované tituly sice obsahují všechny jevy zvukové stránky ruského jazyka, které lze z hlediska dosažení cíle výuky považovat za nezbytné, avšak mnohdy jsou prezentovány pouze jako součást textu či určitého cvičení, což však vzhledem ke vztahu vyučujících k práci s výslovností ne vždy znamená, že jim bude věnována náležitá pozornost. Domníváme se, že závažným problémem při utváření fonetické gramotnosti žáků je určitý rozpor mezi způsobem, jakým je v učebních souborech zvuková stránka jazyka předkládána, a tím, jak k této problematice přistupují vyučující.

Výsledky výzkumu bohužel ukazují, že zejména respondenti, kteří působí na střední škole, věnují pozornost výslovnosti (vč. důsledné opravy chyb žáků) pouze v těch cvičeních, která jsou na tuto oblast primárně zaměřena. V případě dalších cvičení, kterých je však většina, záleží pouze na individuálním posouzení chyby vyučujícím, přičemž z výsledků vyplývá, že jsou korigovány především chyby fonologické, tj. takové, které negativně ovlivňují porozumění či mu zcela brání. Vzhledem k tomu, že neustálé přerušování žáků při jejich projevech a opravování všech jejich chyb by v žádném případě nepřispívalo k udržení atmosféry, v níž by žáci chtěli a nebáli se hovořit, můžeme toto zjištění považovat za pozitivní. Bylo by jistě zajímavé provést terénní průzkum, který by poskytl autentické poznatky z výuky, neboť dotazník může do jisté míry odrážet spíše ideální stav, kterého by chtěl vyučující dosáhnout, než skutečnou realitu. Současně zůstává otázkou, co konkrétně sami vyučující považují za komunikativně závažnou („hrubou“) chybu, neboť v případě, že nejsou rodilými mluvčími, mohou být jejich představy určitým způsobem zkreslené vlastní zkušeností a jazykovou úrovní.

3.3 Zřetel k mateřštině a výslovnost

Jedním ze základních principů, projevujícím se ve výuce cizích jazyků, je zřetel k mateřštině žáků. V současné situaci, kdy je ruština vyučována jako další cizí jazyk, je nezbytné zahrnout do porovnání kromě mateřského jazyka také první cizí jazyk, přičemž srovnávání by měly být všechny jazykové roviny – fonetická, lexikální, gramatická. Domníváme se však, že při posuzování možného vlivu znalosti prvního cizího jazyka na proces osvojování dalšího (resp. dalších) je třeba zohlednit skutečnost, že i s ním se žáci seznamovali a dále seznamují mimo jazykové prostředí.

Jakkoliv souhlasíme s nezbytností respektovat v procesu vyučování – učení specifika prostředí, v němž k výuce jazyka dochází, jsme toho názoru, že by to nemělo automaticky znamenat odmítnutí metodických postupů a způsobů práce, které nevycházejí z národní lingvodidaktické literatury a nejsou aplikovány v dostupných učebních souborech. Považujeme naopak za vhodné rozšířit nabídku postupů novými, které budou respektovat výše zmíněný požadavek a současně poslouží jako prostředek individualizace výuky, který bude zohledňovat různé strategie učení žáků. Na to ve svém článku upozorňuje s odkazem na autory oxfordské příručky pro učitele cizích jazyků z roku 1997 také H. Žofková (2003, s. 59), která uvádí, že je třeba ve výuce respektovat existenci různých přístupů žáků

k úlohám, a pokud si každý z nich může vybrat ten způsob, který mu vyhovuje nejlépe, lze předpokládat, že dosáhne lepších výsledků, než pokud je nucen učit se pouze jedním způsobem, zvláště pak pokud mu tento způsob práce nevyhovuje.

Výsledky komparačních studií zvukové stránky českého a ruského jazyka poskytují materiál, který dovoluje předvídat oblasti možného kladného i záporného přenosu a následně je vhodným způsobem aplikovat například do učebnic či při tvorbě doplňujících a rozšiřujících učebních materiálů či celých příruček korektivní fonetiky pro Čechy. Pouze výsledky porovnání však nelze považovat za dostatečné, neboť odrážejí teoretickou stránku, nikoliv reálnou a aktuální situaci. Z toho důvodu je vhodné doplnit je také popisem typických chyb nositelů českého jazyka. K tomuto propojení vyzývá také V. Wagnerová (Вagner, 1995, s. 13), která uvádí, že vliv jazykového systému výchozího jazyka (mateřštiny, případně jazyka-zprostředkovatele, který sice není mateřským jazykem žáků, ale v němž je výuka realizována – pozn. J.K.) je patrný při osvojování jakéhokoliv jevu v průběhu celé výuky ruského jazyka. Zákonitosti tohoto vlivu lze předvídat právě s pomocí výsledků komparace konkrétních jazykových systémů a analýzy typických chyb.

Zmíněný požadavek zřetele k mateřštině žáků a prostředí, v němž výuka probíhá, byl námi zohledněn také při sestavování testu fonetických dovedností. Ve větší míře jsou v něm zastoupeny právě ty jevy zvukové stránky ruského jazyka, které jsou pro české mluvčí problematické. Pro úplnost byl test doplněn také jevy, které jsou v obou jazycích totožné či velmi podobné a při jejichž osvojování žáky lze předpokládat kladný transfer. Motivací pro jejich zařazení však byla také snaha ověřit si, zda si žáci tuto podobnost také uvědomují, nebo je jimi zohledňována pouze podvědomě a spíše intuitivně.

Možná námitka, že výsledky v podstatě jen kopírují dřívější zjištění, je zcela jistě oprávněná, nicméně provedené testování považujeme za opodstatněné, neboť přináší popis aktuální situace, která se výrazně odlišuje například od té, v níž byl prováděn výzkum, na základě kterého J. Veselý formuloval své závěry (viz níže). Zjištěnou shodu považujeme svým způsobem za velmi pozitivní, neboť ukazuje na určitou setrvalost, kterou lze chápat tak, že aktuální podmínky výuky ruského jazyka sice proces utváření foneticko-fonologické kompetence žáků ovlivňují, avšak nejvýraznějším faktorem stále zůstává vliv mateřštiny žáků a blízká příbuznost obou jazyků, vytvářející specifický rámec výuky ruského jazyka v českém prostředí.

J. Veselý (1985) rozděluje fonetické jevy do tří skupin, přičemž hlavním kritériem jejich členění je míra interference ze strany českého jazyka. Mezi **jevy snadné** řadí

výslovnost přízvučných samohlásek [a], [o], [y], [и], [э]; výslovnost samohlásek [я], [е], [ё], [ю], [у] v pozicích, které umožňují výslovnost s jotací (tj. na začátku slova, po jiné samohlásce či po měkkém/tvrdém znaku); výslovnost tvrdých souhlásek kromě [ж], [ш], [ц], [л]; výslovnost měkkých souhlásek [д'], [т'], [н'], [й], a v určitých případech také [ч]. V těchto případech dochází podle J. Veselého k realizaci kladného přenosu.⁶⁷ Za **středně obtížné jevy** lze považovat výslovnost redukováných vokálů [ʌ], [ɤ], [и³], [ɛ]; výslovnost vokálu [ы]; artikulaci tvrdých souhlásek [ж], [ш], [ц], [л]; výslovnost měkkých souhlásek [з'], [с'], [г'], [к'], [х'], [л']; výslovnost měkkých labiálních konsonantů a [p'] v pozici před redukovanou samohláskou, například ve slovech *беда, девять, река*⁶⁸; výslovnost fonetických slov, tj. vázanou výslovnost plnovýznamového slova s jeho klitikami, zejména v případě výslovnosti předložek a slov začínajících samohláskou (výslovnost bez rázu); výslovnost skupiny souhlásek -ться, -тся u zvrtných sloves. K **velmi obtížným** jevům J. Veselý řadí výslovnost měkkých retných souhlásek před přízvučnou měkkou samohláskou, například ve slovech *ребята, мясо, рядом* apod., kdy dochází k výslovnosti s jotací (tj. místo slabiky ТЯ žáci vyslovují slabiku ТЬЯ). Významný vliv hraje také návyk artikulace slabik бѣ [bje], вѣ [vje] v češtině.

I když se po roce 1990 výrazně změnila podmínka pro výuku ruského jazyka v české škole⁶⁹, nepozorujeme z hlediska problematických jevů žádné významné změny v kvalitě jejich výslovnosti našimi žáky. Na druhou stranu je možné tuto shodu interpretovat také jako výsledek dlouhodobého potlačování významu odpovídající výslovnosti pro realizaci komunikace, neboť pokud by byla této problematice věnována pozornost, již si z našeho pohledu zaslouží, bylo by možné za těch minimálně třicet let navrhnout a realizovat postupy, které by napomáhaly i v případě těchto obtížných jevů zvukové stránky ruského jazyka jejich lepšímu osvojení žáky. J. Veselý (1985, s. 61) k tomu uvádí, že „interferenční vlivy v oblasti

⁶⁷ V případě měkké souhlásky [ч] dochází občas k situaci, kdy čeští žáci pod vlivem mateřštiny, v níž jsou konsonanty [č], [ž], [š] všechny měkké, také v ruštině považují souhlásky [ч], [ж], [ш] za totožné z hlediska měkkosti – tvrdosti. Vyslovují-li tedy tvrdě [ж], [ш], pak někteří z nich tvrdě vyslovují i [ч]. Setkáváme se tak se zvláštním případem smíšené interference, kdy chyba je způsobena jak mezijazykovým, tak i vnitrojazýkovým transferem. V ruštině je navíc konsonant [ч] mnohem měkkší než v češtině, což je sice z hlediska didaktického zanedbatelné, avšak z hlediska lingvistického a konfrontačního jde přece jen o jev, který bychom zařadili spíše mezi středně obtížné.

⁶⁸ Ačkoliv výslovnost měkkých konsonantů obecně patří k jevům obtížným, v tomto případě lze při artikulaci využít právě redukováný vokál v pozici 1. stupně, kdy jazyk zaujímá postavení jako při výslovnosti [i], čímž je dosaženo změkčení.

⁶⁹ V souvislosti s utvářením fonetické gramotnosti za zcela zásadní považujeme zejména posun začátku výuky ruského jazyka (před rokem 1989 se ruština jako první cizí jazyka vyučovala od čtvrté třídy), snížení hodinové dotace, méně vyučujících na základních a středních školách, kteří by byli nositeli ruského jazyka, a v neposlední řadě také opakovaně zmiňovaný vliv prvního cizího jazyka.

výslovnosti jsou intenzivnější a komplikovanější, než tomu je v lexiku a gramatice. To se odráží na kvalitě ruské výslovnosti českých žáků. Jistý podíl na tom má i skutečnost, že mnozí učitelé na středním a vyšším stupni výuky přestávají bedlivě sledovat a opravovat výslovnost žáků (např. při samostatných ústních projevech) a směřují se s „českou“ výslovností. I tato slova přesně korespondují s výsledky našeho výzkumu, což však může být dáno také tím, že mnozí vyučující ruského jazyka, kteří v době, kdy se tímto problémem J. Veselý zabýval, patřili k začínajícím či mírně pokročilým, dodnes ve škole působí a ruský jazyk vyučují. Byť postupně dochází k posunu v chápání významu výslovnosti, tito učitelé si pravděpodobně uchovávají své návyky, ovlivněné dobou, v níž se sami připravovali na profesi učitele, a také způsob (vč. způsobu práce se zvukovou stránkou jazyka), který si během svého studia zažili z pozice žáků a studentů.

3.4 Činnostně orientovaná a individualizovaná výuka a výslovnost

Vedle komunikativní orientace je pro výuku cizích jazyků v České republice stále příznačnější uplatnění prvků činnostní orientace vyučování a osobnostního přístupu k žákovi. V souvislosti s činnostním vyučováním upozorňuje J. Skalková (2007, s. 140–141) na dynamičnost školního učení, která výrazně ovlivňuje vzájemný vztah žáka a předmětu vyučování. Určujícím východiskem tohoto přístupu je také zaměření na praktické uplatnění poznatků mimo školní prostředí (tj. nedochází k tomu, co lze označit jako učení pro učení). „Činnostně orientované vyučování je tedy založeno na předpokladu, že myšlení vychází z činností a jako regulace činnosti na ně zpětně působí. Umožnění samostatných a tvořivých činností má zásadní význam pro osobnostní rozvoj individua. (...) Činnostně orientované vyučování neznamena odmítání systematického osvojování látky. (...)“

V této souvislosti považujeme za významné z hlediska motivace žáků k učení se jazyka a snaze o dosažení vysoké úrovně jeho osvojení jako celku (vč. aspektu fonetického) seznámit žáky s rolí výslovnosti, kterou v procesu komunikace hraje. Tato zkušenost, bude-li podpořena systematickým zřetelem vyučujícího k odpovídající realizaci segmentálních i suprasegmentálních prvků zvukové stránky jazyka v řeči žáků a podvědomě posilována vzorovou výslovností učitele, by dle našeho názoru mohla vést k uvědomění si praktické využitelnosti osvojených jazykových návyků v prostředí mimo školu a k související snaze o přiblížení se úrovni výslovnosti rodilých mluvčích.

Osobnostní přístup k žákovi souvisí s individualizací výuky, přičemž „psychologické a individuální rozdíly se projevují v tom, že každý má své vlastní možnosti v oblasti myšlení, paměti, vnímání, každému vyhovuje jiný styl učení, jiná motivace. Individualizace umožňuje výběr způsobu, jak dosáhnout cíle“. (Žofková, H. a kol., 2009b, s. 5–6)

Výsledky provedené analýzy používaných učebních souborů pro výuku ruského jazyka na střední škole v České republice ukazují na poměrně jednostranný způsob utváření fonetické gramotnosti v rozsahu možností, které poskytuje implicitní způsob osvojování zvukové stránky jazyka. Přes odlišující se přístup autorských kolektivů jednotlivých titulů k výběru a prezentaci fonetických jevů, různý důraz, který je na osvojování zvukové stránky ruského jazyka kladen⁷⁰, a způsob využití prvků vizuální i textové názornosti, všechny tři analyzované učební soubory, tj. Raduga po-novomu, Klass! i Vremena, nabízejí jen omezené množství postupů, využitelných při utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce.

Realizace individualizace a deklarovaného osobnostního přístupu k žákovi tak v tomto aspektu výuky zcela závisí na učiteli, který, jak bylo potvrzeno také výsledky fonetického testování, výrazným způsobem ovlivňuje úroveň výslovnosti vlastních žáků. Již výše jsme naznačili, že v přístupu vyučujícího se projevuje vlastní zkušenost, a lze tedy předpokládat, že až na výjimky bude proces probíhat výhradně způsobem navrženým konkrétním učebním souborem. Tento předpoklad je potvrzen také výsledky dotazníkového šetření. A tak, zatímco práce s lexikální nebo gramatickou stránkou jazyka může probíhat různými způsoby za použití celé řady metod a postupů, v případě osvojování zvukové stránky jazyka se s výraznou variabilitou postupů nesetkáváme.

V kapitole 1.3 jsme se pokusili shrnout nejvýraznější psychologické a fyziologické faktory působící na proces učení se jazyka, přičemž jsme se zaměřili především na jejich vliv na proces utváření a fixace sluchových a artikulačních návyků nezbytných pro dosažení odpovídající výslovnosti žáků středních škol v ruském jazyce. Domníváme se, že i to může být jeden z důvodů, proč nedochází u středoškoláků k dosažení možné maximální úrovně fonetické gramotnosti. Tradiční způsob práce může být minimálně pro část žáků nevyhovující. Z hlediska biologických a fyziologických procesů, které zkoumaný proces ovlivňují, se středoškoláci (tj. jedinci ve věku od 14/15 let do 19 let) odlišují od dospělých

⁷⁰ Vycházíme z výsledků kvantitativního výzkumu, v němž jsme sledovali počet cvičení explicitně zaměřených na osvojování a upevňování sluchových a artikulačních návyků žáků a jejich rozložení do jednotlivých dílů celého učebního souboru.

pouze v některých detailech (například v oblasti paměti). E. Navrátilová (2012, s. 173) uvádí, že z hlediska utváření foneticko-fonologické kompetence dochází mezi 9. a 12. rokem věku u žáků k výrazným změnám, vedoucím k výraznému oslabení citlivosti „fonologického sluchu“, které se projevují zejména postupně slábnoucí schopností imitace a změnou v preferencích v přístupu k jazyku. H. Vanthaler (podle E. Navrátilové, 2012, s. 173) se domnívá, že již po 9. roce začínají jedinci přistupovat k jazyku více analyticky, tj. uvědoměle. A právě pro tuto cílovou skupinu se jako vhodnější jeví využití explicitního přístupu k osvojování zvukové stránky jazyka (srov. Бернштейн, С. И., 1937; Леонтьев, А. Н., 2004; Konečný, J., 2014). Stejného názoru je i V. Wagnerová (Вagner, В. Н., 1995), která uvádí, že většina dospělých jedinců preferuje takovou výuku, při níž dochází k aktivizaci myšlenkové činnosti a která je založena na uvědomělém přístupu k jazykovým faktům. Jako užitečnou pomůcku uvádí například schematické znázornění artikulace hlásek či grafické zobrazení formální, strukturní a obsahové stránky osvojovaných jazykových jevů. I když je z hlediska psychologických a fyziologických faktorů použití explicitního přístupu vhodnější, jeho jednostranné použití by zcela jistě nevedlo k požadovaným výsledkům všech žáků. Ve výuce je nezbytné zohledňovat také jejich individuální faktory a potřeby. Efektivní metoda utváření fonetické gramotnosti by tak měla zahrnovat co nejširší nabídku postupů a prostředků, z nichž by bylo možné použít právě ty, které budou danému jedinci vyhovovat nejvíce. D. D. Ozereckovská (Озерецковская, 1961) uvádí, že také při uvědomělém přístupu k výuce výslovnosti se lze setkat s nápodobou jako relevantním a plnohodnotným prostředkem, který hraje roli zejména při práci s prozodickými prostředky.

3.5 Náměty pro další výzkumná šetření

Opakovaně jsme se dotkli úlohy učitele jako jednoho z dominujících faktorů určujících a ovlivňujících úroveň fonetické gramotnosti žáků. Jsme si vědomi nároků a povinností, které jsou na učitele (nejen ty středoškolské) kladeny, a také toho, že mnohdy ani on sám, vzhledem k okolnostem mimo jeho kontrolu, nemůže pracovat s žáky takovým způsobem, jakým by chtěl. Vzhledem ke zjištěným skutečnostem se jeví jako klíčová realizace programů a kurzů celoživotního vzdělávání, které by měly být zaměřeny jak prakticky (korektivní kurzy výslovnosti pro učitele), tak teoreticky (zejména v oblasti didaktiky fonetiky). I vyučující, pokud se výslovnosti nevěnují, mohou časem sklouznout k tomu, že jejich řeč bude zasažena interferencí.

V kontextu uskutečněného fonetického testování by zajímavé údaje mohl přinést také prakticky orientovaný výzkum, který by se zaměřil na řeč učitele ve výuce a její fungování jako vzoru pro nápodobu žáky. I přesto, že většina vyučujících ruského jazyka je pro tuto práci plně kvalifikována, setkáváme se s případy, kdy jazyk učí lidé, kteří z něj mají pouze maturitní zkoušku, od jejíhož složení uplynula mnohdy již celá řada let, během nichž ruský jazyk nepoužívali. Jakkoliv nechceme snižovat jejich pedagogické a didaktické kvality, pochybnostem o úrovni jejich jazykového projevu a vzorové výslovnosti se bohužel neubráníme. I když by se zajisté jednalo o logisticky i technicky náročný výzkum, jeho realizací bychom získali cenné a mnohostranně využitelné údaje.

V průběhu řešení úkolů a zpracování disertace se postupně ukazovala celá řada námětů pro další výzkumy, které by v oblasti utváření foneticko-fonologické kompetence měly být provedeny. Kromě již výše zmíněného možného rozšíření fonetického testování a výzkumu výslovnosti učitelů a jejich vlivu na výslovnost žáků se jedná také o další výzkumy výslovnosti žáků s ohledem na různé faktory. Za zcela nezbytné považujeme též výzkumy fonetických dovedností studentů učitelství ruského jazyka. Jsme si samozřejmě vědomi toho, že jejich realizace by byla spojena s řadou problémů.

ZÁVĚR

Disertační práce je věnována problematice výuky výslovnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce. Zvuková stránka jazyka hraje významnou roli při realizaci ústní komunikace. Vzhledem k tomu, že základy foneticko-fonologické kompetence žáků se utvářejí zejména v počáteční fázi výuky, domníváme se, že je nezbytné věnovat procesům osvojování, upevňování a automatizace sluchových a artikulačních návyků patřičnou, soustavnou a systematickou pozornost již od prvních vyučovacích hodin.

Při řešení tématu jsme se pokoušeli najít odpověď na otázku, jaká je úroveň fonetické gramotnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce, jaké faktory tento proces ovlivňují a jakou roli v něm hrají. Každý ze zkoumaných aspektů byl řešen pomocí jiného výzkumného nástroje. Použity byly: dotazník (zjištění vztahu vyučujících ruského jazyka k utváření fonetické gramotnosti žáků), obsahová analýza (kvalitativní i kvantitativní zhodnocení učebních souborů z hlediska způsobu prezentace fonetických jevů a četnosti a struktury cvičení na práci se zvukovou stránkou jazyka), testování žáků a analýza jazykového materiálu (posouzení úrovně fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce na základě provedení testu fonetických předpokladů a nahrávek ústního projevu žáků).

Práce je rozdělena do tří hlavních částí, které se dále dělí na kapitoly. První část obsahuje teoretické vymezení problému z hlediska lingvistického, psychologického a lingvodidaktického. Také je v ní představena definice fonetické gramotnosti. Při její formulaci jsme vycházeli z posouzení role, kterou zvuková stránka jazyka jako prostředek komunikace hraje. Zohledněna byla fonematická i prozodická rovina ruského jazyka, důraz byl kladen také na vzájemné propojení sluchových a artikulačních návyků. Pokud budou utvářeny a rozvíjeny izolovaně, nemohou zajistit dosažení požadované úrovně zkoumaného fenoménu. Následkem toho pak může docházet k problémům při komunikaci cizince s rodilým mluvčím cílového jazyka.

V kapitole věnované lingvistickým základům utváření fonetické gramotnosti je představen fonetický a fonologický systém současného ruského jazyka, zvýšená pozornost je věnována zejména těm jevům, které jsou z hlediska komparativní analýzy nejvíce ohroženy interferencí. Jedná se zejména o ty prvky zvukové stránky ruského jazyka, které jsou podobné jevům v češtině (především jde o hlásky a poziční procesy, tj. elementy segmentální roviny), silnou interferenci však pozorujeme také u jevů suprasegmentálních,

a to i v případě výrazné odlišnosti od jejich ekvivalentů v českém jazyce. Domníváme se, že příčina tohoto negativního přenosu spočívá v charakteru prozodie, její silné automatizaci rodilými mluvčími a neuvědomělé realizaci v řeči v mateřském jazyce. Z tohoto důvodu jsou v příslušné kapitole zdůrazňovány shody i odlišnosti v oblasti vokálního i konsonantického systému obou jazyků a také na úrovni suprasegmentálních prvků.

Z porovnání ruského a českého fonetického a fonologického systému vyplývá, že existuje celá řada shodných jevů, jejichž osvojení žákům, díky kladnému přenosu, nečiní žádné potíže. Jedná se například o výslovnost řady konsonantů [б], [в], [г], [з], [й], [к], [м], [н], [п], [р], [с], [ф], [х] či realizaci intonace oznamovací věty IK-1. Dále existují jevy, které sice nejsou zcela totožné, nicméně z hlediska didaktického je možné je za totožné považovat, protože jejich „česká“ výslovnost nepovede k chybám fonologickým: [д], [д'], [т], [т'], [н], [н'], s jistou dávkou tolerance lze do této skupiny zařadit také výslovnost ruských vokálů [а], [э], [о], [у] po tvrdých souhláskách v přízvučné pozici. Další skupinu tvoří jevy, které se sice vyskytují v obou jazycích, avšak jejich rozdíl je výraznější, a nelze je tedy zaměňovat, aniž by docházelo ke ztížení porozumění: [л], [ж], [ш], [ч], [ц], v oblasti pozičních zákonitostí se jedná o výslovnost slabik [ТЯ], zejména v případě retných souhlásek (srov. výslovnost vě – be), zvláštní pozornost vyžaduje slabika ме (srov. české [mn'e] a ruské [m'э]). Samostatnou skupinu tvoří jevy ruského jazyka, které se v českém jazyce nevyskytují: kromě většiny měkkých párových souhlásek (vedle 3 výše uvedených se jedná o dalších 12) je to konsonant [щ] a dále všechny typy intonace (kromě IK-1), přízvuk a redukce. K nejobtížnějším lze zařadit ty prvky, které jsou v obou porovnávaných jazycích podobné, avšak není možné je ztotožnit, případně jde o jevy, které nemají ekvivalent v češtině, avšak utváření správných návyků může být ztíženo negativním vlivem jiného jevu mateřštiny žáků. U rodilých mluvčích českého jazyka se jedná o nácvik výslovnosti slabik typu ТЯ. Ačkoliv se v češtině nesetkáme se slabikami бя, вю, přepod., zpravidla se u českých žáků vyskytuje jotovaná výslovnost (stejně jako u slabik vě, bě).

Zvuková stránka patří k oblastem, které jsou při výuce cizího jazyka nejsilněji ovlivněny interferencí. To souvisí především s věkem žáků, neboť čím později je výuka cizího jazyka zahájena, tím obtížnější je překonávat již zautomatizované sluchové i artikulační návyky mateřského jazyka, které jsou žáky podvědomě přenášeny také do cizojazyčné výslovnosti. Výzkumy zastánců teorie kritického věku poukazují na to, že v období mezi 9. a 12. rokem dochází k dokončení utváření fonemického sluchu a artikulační báze. Zaměřujeme-li se tedy v naší práci na žáky středních škol, je třeba počítat

se silným negativním přenosem ze strany mateřského jazyka, který, pokud nebude od samého počátku výuky pravidelně a důsledně snižován, způsobí vznik silného českého přízvuku v řeči žáka v ruském jazyce, v jehož důsledku může docházet ke komplikacím v procesu komunikace s rodilým mluvčím, nebo dokonce k jeho úplnému znemožnění.

Dosažení nezbytné míry automatizace příslušných návyků velmi úzce souvisí s motivací žáka k učení se ruského jazyka. Úkolem učitele by měla být stimulace jeho zájmu o výuku a snaha o maximální využití jeho potenciálu, což velmi těsně souvisí s realizací požadavku na individualizaci výuky a její zaměření na žáka. Pouze použití odpovídajících a vhodných metod a postupů, které budou v souladu s potřebami každého žáka, může zajistit dosažení vysoké úrovně fonetické gramotnosti. Pokud však používané metody žákům vyhovovat nebudou, nelze očekávat, že se jejich výslovnost bude být jen blížit výslovnosti rodilých mluvčích ruského jazyka, což je však požadavek, od kterého by se vyučující neměli vzdalovat.

Ve druhé části práce je popsána metodologie realizovaného výzkumu. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány dílčím otázkám řešeného problému: 1) vztahu vyučujících ruského jazyka základních a středních škol v České republice k procesu utváření fonetické gramotnosti žáků; 2) obsahu a struktuře fonetického minima a způsobu jeho prezentace v dostupných učebních souborech pro výuku tohoto jazyka na středních (a doplňkově též základních) školách v České republice; 3) úrovni fonetické gramotnosti českých žáků středních škol v ruském jazyce. Jednotlivá hlediska řešení zkoumané problematiky byla stanovena v souladu se stanovenými cíli práce. Pro každou oblast byl také navržen vhodný způsob výzkumu, nicméně jedním ze základních požadavků při navrhování metodologie byla možnost získané výsledky vzájemně propojit. Při zkoumání procesu utváření foneticko-fonologické kompetence českých žáků v ruském jazyce byly zohledněny tři základní faktory, které tento proces přímo ovlivňují – vyučující, učební soubor, žák. Při zjišťování míry osvojení a automatizace nezbytných sluchových a artikulačních návyků žáků jsme se zaměřili také na jejich závislost na délce výuky ruského jazyka.

Utváření fonetické gramotnosti je komplexní proces, jehož průběh je ovlivněn řadou faktorů. Výsledky ukazují, že většina vyučujících se ve výuce zaměřuje pouze na ty jevy zvukové stránky ruského jazyka, které jsou součástí fonetického minima jimi používaného učebního souboru, a současně více než polovina z nich důsledně opravuje chyby ve výslovnosti žáků pouze u fonetických cvičení. Budeme-li na toto zjištění nahlížet v kontextu výsledků analýzy učebních souborů, zjistíme, že jednotlivé tituly nabízejí nejen rozdílné

množství cvičení, která jsou explicitně zaměřena na nácvik výslovnosti, ale také se navzájem výrazně odlišují poměrem těchto cvičení ve vztahu k jednotlivým jevům zvukové stránky jazyka a jejich rozložením do všech dílů učebního souboru. Vzhledem k tomu, že utváření foneticko-fonologické kompetence probíhá zejména v počáteční fázi výuky, je většina cvičení ve všech zkoumaných učebních souborech zařazena do prvního dílu. Všechny tři analyzované učební soubory pro výuku ruského jazyka na střední škole navíc mají jednoznačnou převahu cvičení na jevy fonematické úrovně: Raduga po-novomu 63 % (z celkového počtu 101 cvičení), Vremena 72 % (z 57 cvičení), Klass! 81 % (z celkem 80 cvičení). Daleko vyváženější poměr lze pozorovat u učebního souboru Pojechali, ve kterém je z celkového počtu 144 cvičení segmentálním prvkům věnováno 55 %. Pro dosažení odpovídající úrovně osvojení a automatizace sluchových a artikulačních návyků žáků je třeba, aby byla ve výuce zohledněna celá řada faktorů. Jedním ze základních východisek výuky výslovnosti ruského jazyka v české škole je zřetel mateřskému jazyku žáků. Z hlediska didaktického byl komparativní a kontrastivní přístup rozpracován představiteli Pražského lingvistického kroužku a jeho uplatnění nalezneme ve všech učebních souborech pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách, které byly zpracovány česko-ruským autorským kolektivem.

Požadavek na zřetel k mateřskému jazyku žáků byl dodržen také při sestavování testu fonetických dovedností, který vytvořen speciálně pro účely řešení problematiky této práce. Naší snahou bylo zjistit, zda došlo ke změně v obtížnosti vybraných jevů pro rodilé mluvčí českého jazyka při projevu v ruštině. Výsledky testování jsme porovnali s klasifikací fonetických jevů podle jejich obtížnosti, kterou ve své publikaci představil J. Veselý (1985). Ukázalo se, že ačkoliv je ruština v současné době vyučována jako další cizí jazyk s nižší časovou dotací, než tomu bylo v době před rokem 1989, nedochází v oblasti jevů zasažených interferencí ze strany českého jazyka k výrazným změnám. Z hlediska výslovnosti nelze hovořit ani o výrazné interferenci ze strany angličtiny jako prvního cizího jazyka. Záporný přenos z angličtiny, který se u českých mluvčích projevuje v oblasti výslovnosti při ústní promluvě v ruském jazyce, lze pozorovat pouze u malého počtu jedinců.

Dále bylo zjištěno, že neexistuje přímá závislost mezi délkou studia (také by bylo možné hovořit o předpokládané či dosažené jazykové úrovni podle SERR) a úrovni fonetické gramotnosti žáků. Rozhodně nebyla dokázána všeobecná závislost ve smyslu, že čím déle se jedinec cizí jazyk učí a čím vyšší je jeho dosažená úroveň, tím více se jeho výslovnost přibližuje úrovni rodilého mluvčího. Z výsledků testu fonetických dovedností

naopak vyplynulo, že úroveň žáků posledního (tj. maturitního) ročníku je nižší než u jejich mladších spolužáků. V práci byly naznačeny některé z důvodů, jež lze dle našeho názoru považovat za relevantní a jimiž je možné danou situaci vysvětlit.

Ačkoliv proces utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce probíhá na základních a středních školách téměř výhradně implicitně (tj. intuitivně), rozhodli jsme se zařadit do testu také úkoly, které předpokládaly schopnost uvědomělé reflexe zvukové stránky studovaného jazyka. Naším záměrem bylo zjistit, zda jsou žáci schopni o fonetických jevech také přemýšlet. Výsledky ukázaly, že ačkoliv používané učební soubory prostředky explicitní (uvědomělé) metody využívají jen velmi omezeně, pro část žáků ani tyto úkoly nepředstavovaly velké potíže. Kromě individuálních předpokladů žáků a jejich znalostí o jiných cizích jazycích to lze vysvětlit také přístupem učitele k výuce výslovnosti, čímž je opětovně potvrzena jeho role jako jednoho z významných faktorů působících na utváření foneticko-fonologické kompetence žáků.

Třetí část disertační práce má charakter shrnutí, ve kterém jsou syntetizovány poznatky z obou předcházejících kapitol, zdůrazněny vzájemné vztahy a souvislosti, které by měly být v praxi zohledňovány, aby bylo možné naplnit z hlediska zkoumaného procesu cíl cizojazyčné výuky. Závěrečná kapitola této části má charakter diskuse a jsou v ní formulována také další hlediska zkoumání a řešení dané problematiky vč. návrhů na možné výzkumy.

Je-li cílem výuky cizích jazyků ve škole rozvíjet u žáků komunikativní kompetenci a zajistit, aby byli schopni jej skutečně používat, považujeme za nezbytné klást odpovídající důraz také na utváření a automatizaci sluchových a artikulačních návyků. Domníváme se, že při systematické, pravidelné a především důsledné práci, která bude probíhat po celou dobu učení jazyka, je možné požadavek aproximace, tedy přiblížení se výslovnosti rodilého mluvčího, naplnit. Napomoci tomu mohou také zjištěné poznatky, prezentované v překládané práci.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje – český a anglický jazyk

1. ADAMCOVÁ, Livia. Fonetický aspekt v cudzojazyčnom vyučovaní. *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, 1998 roč. 41, č. 5-6, s. 87-88.
2. BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. (str. 19–21)
3. DUBĚDA, Tomáš. *Jazyky a jejich zvuky: univerzálie a typologie ve fonetice a fonologii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1073-6.
4. FENCLOVÁ, Marie. Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 251–260.
5. Funkční gramotnost/negramotnost. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 2., aktualizované. Praha: Portál, 2006, s. 166-169. ISBN 80-7178-944-5.
6. HÁLA, Milan. *Počáteční vyučování ruskému jazyku a jeho teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-717-8303-X.
8. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 9788026202196.
9. HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
10. CHAMRAJEVA, Jelizaveta a Renata BRONIARZ. *Vremena 1: Metodická příručka: kurz ruského jazyka pro začátečníky*. Dubicko: INFOA, 2009a. ISBN 978-807-2406-654.
11. CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, ISBN 80-200-1213-3.
12. JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4735-122.
13. JELÍNEK, Stanislav. K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, 1994, č. 3-4, 83-88.

14. JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga po-novomu 1: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2008, 101 s. ISBN 978-80-7238-661-1.
15. JELÍNEK, Stanislav, Zdeněk F. OLIVERIUS, Stanislava PORÁKOVÁ a Lumír RIES. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
16. JONES, Daniel a Dennis WARD. *The phonetics of Russian*. 1st pub. Cambridge: Cambridge at the University Press, 1969, xi, 307 s. ISBN 978-052-1153-003.
17. JUŘIČKOVÁ, Kateřina. Integrativní výuka francouzské výslovnosti. *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, roč. 56, č. 5, s. 10-22. ISSN 1210-0811.
18. KOLÁŘOVÁ, Ivana. *Český jazyk: [pro studující učitelství 1. stupně základní školy]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 296 s. ISBN 978-802-4733-586.
19. KONEČNÝ, Jakub. Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (I). *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, roč. 55, č. 4, s. 14-21. ISSN 1210-0811.
20. KONEČNÝ, Jakub. Ke vztahu vyučujících ruského jazyka k formování fonetické gramotnosti na základních a středních školách (II). *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, roč. 55, č. 5, s. 19-23. ISSN 1210-0811.
21. KONEČNÝ, Jakub. Kognitivní přístup k utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. *Didaktické studie: Kognitivní vědy v teorii a praxi jazykového vyučování*. 2014, roč. 6, č. 1, s. 156-168.
22. KONEČNÝ, Jakub. Morozov V. E.: Metodika uroka ruskogo jazyka kak inostrannogo (recenze). *Lingua Viva: Odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*. 2013a, 9, č. 16, s. 69-71.
23. KONEČNÝ, Jakub. Význam a úloha učebnice při formování fonetické gramotnosti. In: *Gramotnost ve škole: Sborník z konference pořádané 28. - 29. 3. 2012*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2013b, nestránkováno. ISBN 978-80-905245-0-7.
24. KOPECKIJ, Leontij Vasiljevič. *Lekcii po fonetike i morfologii russkogo jazyka*. 2. upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

25. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
26. KOVÁŘOVÁ, Alena. Fonetika a fonologie. In: *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století: Sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference Mezinárodní federace učitelů*. Marie Fenclová. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 165-168. ISBN 80-7290-177-X.
27. MATHESIIUS, Vilém. Funkční lingvistika. VACHEK, Josef (ed.). *Z klasického období pražské školy 1925-1945: Prameny české a slovenské lingvistiky*. Praha: Academia, 1972, s. 27-40.
28. NAJVAROVÁ, Veronika. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In: JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-153-9, s. 77-84.
29. NAVRÁTILOVÁ, Eliška. Věk jako jeden z aspektů osvojování výslovnosti francouzštiny. In: Marta Kvičalová, Jakub Konečný (eds.). *Reflexe kvality v doktorském pedagogickém výzkumu: Recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 21. května 2012 v Praze*. Brno: Tribun EU, 2012. s. 170-178. ISBN 978-80-263-0269-8.
30. OLIVERIUS, Zdeněk F. *Fonetika ruského jazyka (Фонетика русского языка)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
31. ONDRÁKOVÁ, Jana. Chyba jako součást výuky cizích jazyků. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, s. 37-43. ISBN 978-80-7414-668-8.
32. ONDREJČEKOVÁ, Erika. *Kontrastívny pohľad na rečové modifikácie foném slovenského a ruského jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1999, 81 s. Jubilant. ISBN 80-8050-285-4.
33. ORLOVA, Natalia, Marta VÁGNEROVÁ a Miroslava KOŽUŠKOVÁ. *Klass! : ruština pro střední školy: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Klett, c2010a, 168 s. ISBN 978-80-7397-032-1.
34. PURM, Radko, Stanislav JELÍNEK a Josef VESELÝ. *Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly*. 3. vyd., rozš. a upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 250 s. ISBN 80-704-1174-0.

35. ROMPORTL, Milan. *Základy fonetiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
36. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
37. SNOW, Catherine E. a Marian HOEFNAGEL-HÖHLE. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*. 1978, roč. 49, č. 4, s. 1114-1128. DOI: 10.2307/1128751.
38. SPIRIDONOV, Vasilij Nikolajevič. *Příručka fonetiky ruského jazyka*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.
39. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
40. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 632 s. ISBN 80-717-8376-5.
41. STRAKOVÁ, Vlasta. *Ruský přízvuk v přehledech a komentářích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
42. TAHTA, Sonia, Margaret WOOD a Kate LOEWENTHAL. Age changes in the ability to replicate foreign pronunciation and intonation. *Language & Speech*. 1981, roč. 24, č. 4, s. 363-372.
43. ULYBINOVÁ, Olga. K nácviku fonetických jevů v počáteční fázi vyučování ruštině. In: *Problematika výběru učiva pro vyučování ruštině v české škole, otázky jeho prezentace a nácviku v učebnicích (učebních pomůckách) a při vlastním vyučovacím procesu*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 105-111.
44. VESELÝ, Josef. Hlavní rysy současného pojetí vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*. Praha: SPN, 1980. roč. 24, č. 1, s. 2-13.
45. VESELÝ, Josef. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985.
46. VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Jana. *Prozodie, cesta i mříž porozumění: experimentální srovnání příznakové prozodie různých jazyků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2006, 203 s. ISBN 80-246-1266-6.
47. VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 135 s. ISBN 80-717-8943-7.

48. YULE, George. *The study of language*. 3rd ed. New York: Cambridge University Press, 2006, 273 s. ISBN 978-052-1543-200.
49. ZOUBEK, František a Miloslava KURKOVÁ. *Fonetika současného ruského jazyka: Vybrané přednášky a cvičení*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta v Ústí n. Labem, 1979.
50. ŽOFKOVÁ, Hana. K otázce konfrontačních metodických postupů při vyučování cizím jazykům. In: *Filologické studie 2001: Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 2003, s. 53-68. ISBN 80-246-0480-9.
51. ŽOFKOVÁ, Hana. Metodologická východiska k analýze učebních osnov a učebnic cizích jazyků. *Pedagogika*. Praha: 1989, č. 1, 155-165.
52. ŽOFKOVÁ, Hana a kol. *Pojechali!: Rychlý start: Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia: A1*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2009b, 111 s. Učebnice pro základní školy (Albra). ISBN 978-80-7361-058-6.
53. ŽOFKOVÁ, Hana. Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků. In: Marie Fenclová (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století : sborník příspěvků ze IV. středoevropské regionální konference Mezinárodní federace učitelů živých jazyků, UK PedF, Praha, 2003*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, s. 268-270. ISBN 80-7290-177-X.

Tištěné zdroje – ruský jazyk

54. АВАНЕСОВ, Рубен Иванович. *Фонетика современного русского литературного языка*. 1. vyd. Москва: Изд-во Московского университета, 1956.
55. АВАНЕСОВ, Рубен Иванович. *Русское литературное произношение*. 5-е, перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1972.
56. АКИШИНА, Алла Александровна. *Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного*. 7-ое изд. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. ISBN 978-5-88337-044-0.
57. АЛХАЗИШВИЛИ, Арчил Арчилович. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Отрывок. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2004, s. 77-88. ISBN 5-89502-556-0.

58. АНТОНОВА, Дина Никитична. *Фонетика и интонация: корректировочный курс для зарубежных преподавателей*. 1. vyd. Москва: Русский язык, 1988. ISBN 5-200-00051-3.
59. БАЛЫХИНА, Татьяна Михайловна и Марина Сергеевна НЕТЕСИНА. *Тесты по русской фонетике: учеб. пособие*. Москва: РУДН, 2007. ISBN 978-5-209-02682-2.
60. БАРХУДАРОВА, Елена Леоновна. Методические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи. *Вестник Московского университета: Серия 9. Филология*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 2012, № 6, с. 57-70. ISSN 0130-0075.
61. БАРХУДАРОВА, Елена Леоновна. Парадигматика и синтагматика звуковых единиц в контексте обучения русскому произношению. *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*. 2011, № 4, с. 39-50. ISSN 0130-0075.
62. БАРХУДАРОВА, Елена Леоновна и Федор Иванович ПАНКОВ. *По-русски с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи: учебное пособие*. Москва: Русский язык. Курсы, 2008. ISBN 978-5-88337-160-7.
63. БЕЛЯЕВ, Борис Васильевич. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
64. БЕРНШТЕЙН, Сергей Игнатьевич. *Вопросы обучения произношению. Применительно к преподаванию русского языка иностранцам*. Москва: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937.
65. *Беседы об уроке иностранного языка*. Ефим Израилевич Пассов. Ленинград: Просвещение, 1975.
66. БРОЖ, Ладислав. О месте фонетической транскрипции в создании навыка правильного русского произношения. In: *Преподавание русского языка в чешской школе: Сборник статей и материалов для студентов русистов*. 1. vyd. Praha: SPN, 1962, с. 118-122.
67. БРЫЗГУНОВА, Елена Андреевна. Интонация и смысл предложения. *Русский язык за рубежом*. 1967, № 1, с. 35-41.
68. ВАГНЕР, Вера Николаевна. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи*. 1. vyd. Москва: Изд-во РУДН, 1995. ISBN 5-209-00765-0.

69. ВЕРБИЦКАЯ, Людмила Алексеевна. *Давайте говорить правильно: Пособие по русскому языку*. Москва: Высшая школа, 2003. ISBN 5-06-003864-5.
70. ВИНОГРАДОВ, Виктор Алексеевич. *Лингвистические аспекты обучения языку: К проблеме иностранного акцента в фонетике*. Москва: Издательство Московского университета, 1976.
71. ВЫГОТСКИЙ, Лев Семенович. Мышление и речь. Отрывки. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2004, с. 18-22. ISBN 5-89502-556-0.
72. ГАЛЕЕВА, Маргарита Михайловна. Некоторые общие вопросы обучения иностранцев русскому произношению. In: *Вопросы обучения студентов-иностранцев русскому произношению: сборник статей*. Москва: УДН, 1964, с. 3-10.
73. ГАЛУШКИН, Алексей Валерьевич. *Психологические условия оптимизации овладения иноязычной устной речевой деятельностью*. Новосибирск, 2004. Диссертация кандидата психологических наук.
74. ГАНЕЕВА, Зайнаб Мухаметовна и Людмила Ивановна СЕРОВА. Психологические особенности процесса усвоения иностранных языков. In: *Вопросы обучения иностранным языкам: Методика, лингвистика, психология*. Уфа: Уфинский государственный авиационный технический университет, 2003, с. 68-73. ISBN 5-86911-415-2.
75. ГАНИЕВ, Журат Валиевич. *Современный русский язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия*. Москва: Флинта, 2012. ISBN 978-5-9765-1044-9.
76. ДЕРГАЧЕВА, Галина Ивановна. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1968.
77. ЗИМНЯЯ, Ирина Алексеевна. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя*. 2. vyd. Москва: Просвещение, 1985.
78. ЗИМНЯЯ, Ирина Алексеевна. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991, ISBN 5-09-001716-6.
79. ЗИМНЯЯ, Ирина Алексеевна и Алексей Алексеевич ЛЕОНТЬЕВ. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва:

- Издательство Московского психолого-социального института, 2004, s. 194-203. ISBN 5-89502-556-0.
80. КАЛЕНЧУК, Мария Леонидовна, Леонид Леонидович КАСАТКИН а Розалия Францевна КАСАТКИНА. *Большой орфоэпический словарь русского языка: Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. ISBN 978-5-462-00962-4.
81. КАЛЕНЧУК, Мария Леонидовна а Розалия Францевна КАСАТКИНА. *Словарь трудностей русского произношения*. Москва: Русский язык, 2001. ISBN 5-200-03142-7.
82. КАПИТОНОВА, Тамара Ивановна а Леонид Викторович МОСКОВКИН. *Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки*. 1. vyd. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. ISBN 5-86547-160-0.
83. КОДЗАСОВ, Сандро Васильевич а Ольга Фёдоровна КРИВНОВА. *Общая фонетика*. Москва: РГГУ, 2001. ISBN 5-7281-0347-2.
84. ЛЕКАНТ, Павел Александрович, et al. *Современный русский литературный язык*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. ISBN 978-5-462-01357-7.
85. ЛЕОНТЬЕВ, Алексей Алексеевич. *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Изд-во Московского университета, 1970.
86. ЛЕОНТЬЕВ, Алексей Николаевич. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. *Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2004, s. 28-36. ISBN 5-89502-556-0.
87. МАКСИМОВ, Владимир Иванович. *Занимательная фонетика*. 3. vyd. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. ISBN 978-5-86547-507-1.
88. МАСЛОВСКАЯ, Лидия Михайловна. Некоторые особенности в работе над русским литературным произношением в чешских группах. In: *Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей*. Москва: Высшая школа, 1961, 28 - 49.
89. МИТРОФАНОВА, Ольга Даниловна, Виталий Григорьевич Костомаров. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1990. ISBN 52-000-1401-8.
90. ОДИНЦОВА, Ирина Владимировна. *Звуки. Ритмика. Интонация: учебное пособие*. Москва: Флинта, 2004. ISBN 798-5-89349-383-2.

91. ОЗЕРЕЦКОВСКАЯ, Дина Дмитриевна: Работа над русским литературным произношением при обучении русскому языку болгар. In: *Русский язык для студентов иностранцев: Сборник методических статей*. 1. vyd. Москва: Высшая школа, 1961.
92. ПАССОВ, Ефим Израилевич. *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык, 1977.
93. ПАШКОВСКАЯ, Светлана Сергеевна. *Фонетическое тестирование на начальном этапе обучения*. In: *Русский язык за рубежом*. Деловые медиа: Москва, 2006. ISSN 0131-615X.
94. РЕФОРМАТСКИЙ, Александр Александрович. Обучение произношению и фонология. *Филологические науки*. 1959, č. 2, s. 145-156.
95. ЧЕРЕМИСИНА-ЕНИКОЛОПОВА, Нинель Васильевна. *Законы и правила русской интонации*. Москва: Флинта, 1999. ISBN 5-89349-132-7.
96. ШВЕДОВА, Наталия Юльевна et al. *Русская грамматика: Том I. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. Москва: Изд-во Наука, 1980.
97. ЩЕРБА, Лев Владимирович. *Фонетика французского языка: Очерк франц. произношения в сравнении с русским : [Учеб. пособие для спец. языковых вузов]*. Москва: Изд-во лит. на иностр. яз., 1957.
98. ЩУКИН, Анатолий Николаевич. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа, 2003. ISBN 5-06-004545-5.
99. ЯНКО, Татьяна Евгеньевна. *Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте*. Москва: Языки славянских культур, 2008. ISBN 978-5-9551-0267-2.

Elektronické a online zdroje – český a anglický jazyk

100. KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie* [online]. 3 vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2014-01-25]. Elportál. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/elportal/?id=852835>>. ISSN 1802-128X.
101. LENNEBERG, Eric. *Biological Foundations of Language* [online]. ©1967 [cit. 2015-04-15]. Dostupné z: http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/biological_foundations.htm

102. NAGAI, Katsumi. *A concept of 'critical period' for language acquisition: Its implication for adult language learning*. [online]. ©1997, Neuvedeno [cit. 2014-01-11]. Dostupné z: <http://www.ed.kagawa-u.ac.jp/~nagai/papers/kn7/kn7.htm>

Elektronické a online zdroje – ruský jazyk

103. Интерференция. АКАДЕМИК. *Словари и энциклопедии на Академике: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. 2000-2013 [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: http://methodological_terms.academic.ru/567/ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ
104. Зона ближайшего развития: Психологический словарь. In: КАЧАЛОВ, Владимир. *Мир психологии* [online]. ©1994-2014 [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=308>
105. КЕДРОВА, Галина Евгеньевна. *Формула Потебни. Русская фонетика. Учебные материалы* [online]. Москва: Филологический факультет, 2001 [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: <http://fonetica.philol.msu.ru/nn/n41.htm>
106. КРЮЧКОВА, Людмила. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному* [PDF]. Москва, 2009 [cit. 2014-01-05]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/8385776/>
107. КНЯЗЕВ, Сергей Владимирович и Софья Константиновна ПОЖАРИЦКАЯ. *Современный русский литературный язык. Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия*. Москва, 2005 [cit. 2014-01-25]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.philol.msu.ru/~ruslang/about/employee/knyazev.s.v/>
108. МЕРЗАКАНОВА, Светлана Петровна а Инна Владимировна ЩЕГЛОВА. *Формирование фонетической компетенции на уроках русского языка как иностранного*. *Вестник АГТУ* [online]. 2012, гоџ. 54, џ. 2, s. 104-107 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-foneticheskoy-kompetentsii-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>
109. Минимум. In: АЗИМОВ, Эльхан Гейдарович а Анатолий Николаевич ЩУКИН. *Грамота.ру. Словари.: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. Грамота.ру, 2010 [cit. 2014-10-08]. Dostupné z: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%EC%E8%ED%E8%EC%F3%EC&all=x>

110. Перенос. АКАДЕМИК. *Словари и энциклопедии на Академике: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. 2000-2013 [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: http://methodological_terms.academic.ru/1325/ПЕРЕНОС
111. Приказ Минобрнауки России об утверждении списка грамматик, словарей и справочников. РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ПОРТАЛА ГРАМОТА.РУ. *ГРАМОТА.РУ: Справочно-информационный интернет-портал "Русский язык"* [online]. ©2000-2014 [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: http://www.gramota.ru/spravka/docs/16_12
112. Российская Федерация. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ "О государственном языке Российской Федерации". 2005. Dostupné z: <http://text.document.kremlin.ru/document?id=57953264&byPara=1>
113. Сознательно-сопоставительный метод обучения. In: АЗИМОВ, Эльхан Гейдарович а Анатолий Николаевич ЩУКИН. *Грамота.ру. Словари.: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. Грамота.ру, 2010 [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%F1%EE%E7%ED%E0%F2%E5%EB%FC%ED%EE-%F1%EE%EF%EE%F1%F2%E0%E2%E8%F2%E5%EB%FC%ED%FB%E9+%EC%E5%F2%EE%E4+%EE%E1%F3%F7%E5%ED%E8%FF&all=x>
114. Сопоставительный метод изучения языков. In: АЗИМОВ, Эльхан Гейдарович а Анатолий Николаевич ЩУКИН. *Грамота.ру. Словари.: Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* [online]. Грамота.ру, 2010 [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%F1%EE%EF%EE%F1%F2%E0%E2%E8%F2%E5%EB%FC%ED%FB%E9+%EC%E5%F2%EE%E4+%E8%E7%F3%F7%E5%ED%E8%FF+%FF%E7%FB%EA%EE%E2&all=x>

Seznam dalších zdrojů

- CHAMRAJEVA, Jelizaveta, Elza IVANOVA a Renata BRONIARZ. *Vremena: kurz ruského jazyka pro začátečníky: učebnice pro 2. stupeň základních škol, víceletá gymnázia a střední školy*. Dubicko: INFOA, 2009, 115 s. ISBN 978-807-2406-630.

- JELÍNEK, Stanislav a kol. *Raduga 1: po-novomu : učebnice ruštiny*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7238-659-8.
- JELÍNEK, Stanislav. *Rusko-český lingvodidaktický slovník*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-706-6516-5.
- NERADOVÁ, Běla a Jana RUFEROVÁ. *Nácvik základních prvků fonetického systému ruštiny v úvodním kurzu*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum dalšího vzdělávání učitelů, 1994.
- ORLOVA, Natalia, Marta VÁGNEROVÁ a Miroslava KOŽUŠKOVÁ. *Klass! : ruština pro střední školy: učebnice*. 1. vyd. Praha: Klett, c2010, 168 s. ISBN 978-80-7397-032-1.
- VYČICHLOVÁ, Ema a Alois NAVRÁTIL. *Korektivní kurz ruské výslovnosti*. 3., upr. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2007, 107 s. ISBN 978-80-7043-553-3.
- ŽOFKOVÁ, Hana a kol. *Pojechali!: rychlý start: učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia: A1*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2009a, 150 s. Učebnice pro základní školy (Albra). ISBN 978-80-7361-056-2.
- БРЫЗГУНОВА, Елена Андреевна. *Звуки и интонация русской речи*. 3-е перераб. Москва: Русский язык, 1977.
- КЕДРОВА, Галина Евгеньевна. Консонантизм - Глухость/Звонкость: Классификация согласных по участию в их образовании тона и шума. *Русская фонетика. Учебные материалы* [online]. Москва: Филологический факультет, 2001 [cit. 2014-01-26]. Dostupné z: <http://www.philol.msu.ru/~fonetica/kons/n-4.htm>
- ТРУБЕЦКОЙ, Николай Сергеевич. *Основы фонологии*. А.А. Холодович. С.Д. Кацнельсон. Москва: Аспект Пресс, 2000, 352 s. ISBN 5-7567-0250-4.

SEZNAM SCHÉMAT, TABULEK A GRAFŮ

Schémata

1. Schéma vokálních fonémů současného ruského jazyka, s. 18
2. Systém vokálních fonémů současného českého jazyka, s. 20
3. Schematické porovnání intenzity a délky přízvuchých a nepřívuchých slabik v českém a ruském jazyce, s. 29
4. Projev jazykového citu v cizojazyčných schopnostech, s. 44
5. Schematické zobrazení mechanismu ústního projevu, s. 49
6. Strukturní organizace řečového signálu, s. 51

Tabulky

1. Systém vokálních fonémů současného ruského jazyka, s. 18
2. Typologické vyhodnocení vokální kvantity v českém a ruském jazyce, s. 21
3. Charakteristika redukce v závislosti na místu slabiky ve vztahu k přízvuku, s. 30
4. Redukce samohlásek v nepřívuchných slabikách, s. 30–31
5. Vzájemné vztahy jevů MJ – CJ1 – CJ2, s. 45–46
6. Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti ústního projevu, s. 76
7. Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti poslechu, s. 76
8. Rozvíjené jevy zvukové stránky jazyka, s. 77
9. Hodnocení používané učebnice z hlediska objemu materiálu k procvičování zvukové stránky jazyka, s. 77–78
10. Hodnocení rovnoměrnosti rozložení fonetického materiálu do všech dílů učebnice, s. 78
11. Přístup učitele k opravě chyb ve výslovnosti ve cvičení, které není primárně zaměřeno na zvukovou stránku jazyka, s. 79
12. Způsob opravy (zejm. časová posloupnost) chyb ve výslovnosti žáků, s. 80
13. Opravy chyb způsobených vlivem češtiny, s. 80
14. Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti ústního projevu, s. 82
15. Materiály používané při formování fonetické gramotnosti v oblasti poslechu, s. 83

16. Rozvíjené jevy zvukové stránky jazyka, s. 83
17. Hodnocení používané učebnice z hlediska objemu materiálu k procvičování zvukové stránky jazyka, s. 84
18. Hodnocení rovnoměrnosti rozložení fonetického materiálu do všech dílů učebnice, s. 85
19. Přístup učitele k opravě chyb ve výslovnosti ve cvičení, které není primárně zaměřeno na zvukovou stránku jazyka, s. 86
20. Způsob opravy (zejm. časová posloupnost) chyb ve výslovnosti žáků, s. 87
21. Opravy chyb způsobených vlivem češtiny, s. 88
22. Absolutní počet výskytu zkoumaných jevů v učebních souborech, s. 97
23. Procentuální počet výskytu zkoumaných jevů v učebních souborech, s. 99
24. Raduga po-novomu, Vremena, Klass – přehled zadání dle kategorií, s. 100
25. Rozložení zkoumaných jevů do jednotlivých dílů učebních souborů (abs. počet), s. 101–102
26. Výskyt cvičení zaměřených na práci s obtížnými jevy (abs. počet), s. 104
27. Přehled fonetických jevů prezentovaných v jednotlivých dílech analyzovaných učebních souborů, s. 110–112
28. Průměrné dosažené výsledky úrovně fonetické gramotnosti jako celku v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 120
29. Průměrné dosažené výsledky prvního úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 122
30. Průměrné dosažené výsledky druhého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 123
31. Průměrné dosažené výsledky třetího úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 125
32. Průměrné dosažené výsledky třetího úkolu dle jednotlivých škol, s. 127
33. Průměrné dosažené výsledky čtvrtého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 127
34. Průměrné dosažené výsledky pátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 129
35. Průměrné dosažené výsledky šestého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 131

36. Průměrné dosažené výsledky osmého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 135–136
37. Průměrné dosažené výsledky devátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 137
38. Průměrné dosažené výsledky desátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 139
39. Průměrné dosažené výsledky jedenáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 141
40. Průměrné dosažené výsledky dvanáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 142–134
41. Průměrné dosažené výsledky třináctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 144
42. Průměrné dosažené výsledky v jednotlivých skupinách respondentů podle ročníku, s. 148–149
43. Výsledky fonetického testování v závislosti na ročníku střední školy, s. 149

Grafy






1. Průměrné dosažené výsledky prvního úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 122
2. Průměrné dosažené výsledky šestého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 131
3. Průměrné dosažené výsledky desátého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 139
4. Průměrné dosažené výsledky jedenáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 141
5. Průměrné dosažené výsledky dvanáctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 143
6. Průměrné dosažené výsledky třináctého úkolu v jednotlivých skupinách respondentů podle délky výuky ruského jazyka, s. 144
7. Porovnání výsledků jednotlivých úkolů podle ročníku střední školy, s. 150


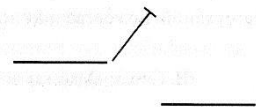
SEZNAM PŘÍLOH

- A. Popis a schematické znázornění intonačních konstrukcí ruského jazyka dle systému E. A. Bryzgunové
- B. Přehled konsonantních fonémů v ruském jazyce dle různých autorů
- C. Přehled konsonantů současného ruského jazyka podle Z. F. Oliveria (příloha C1);
Přehled konsonantů v ruském a českém jazyce (příloha C2)
- D. Komparace akusticko-artikulačních charakteristik konsonantů v českém a ruském jazyce
- E. Další způsoby prezentace fonetického materiálu (přízvuk, redukce)
- F. Fonetický test pro žáky SŠ – zadání
- G. Fonetický test pro žáky SŠ – odpovědní arch
- H. Fonetický test pro žáky SŠ – zadání textu pro hlasité čtení
- I. Hodnocení nahrávek rodilou mluvčí
- J. Přehled cvičení na utváření fonetické gramotnosti v českých učebních souborech pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách
- K. Dotazník pro vyučující ruského jazyka ke zjištění jejich vztahu k utváření fonetické gramotnosti
- L. Charakteristika vzdělávací oblasti Další cizí jazyk v RVP GV

Příloha A

Popis a schematické znázornění intonačních konstrukcí ruského jazyka dle systému E. A. Bryzgunové (srov. Брызгунова, 1977)

Typ IK	Schéma (Průběh IK)	Popis
IK-1		„Intonace tečky“. Intonace oznamovací věty. Nejvýrazněji se tato IK projevuje při vyjádření ukončenosti v oznamovací větě. Část IK před centrem se vyslovuje se střední úrovní tónu mluvčího. V centrální části je, ve srovnání s částí IK před centrem, tón snížen, míra poklesu tónu je variabilní. Úroveň tónu části IK za centrem je nižší než v případě části IK před centrem.
IK-2		Intonace otázky s tázacím slovem. Intonace oslovení. Intonace rozkazu. Nejvýrazněji se IK-2 projevuje v otázkách s tázacím slovem a také ve větách s oslovením nebo vyjádřením vůle. Realizace intonační konstrukce je podobná IK-1, rozdíl je ve vyšší úrovni tónu na místě samohlásky centrální části IK-2 a také v zesílení slovního přízvuku (na schématu je zobrazeno tučnou linkou). Část IK před centrem je vyslovována se střední úrovní tónu mluvčího (často se jedná o horní hranici rozsahu středního tónu), v centrální části je melodie rovná nebo klesavá, a to v rozsahu části IK před centrem. Čím blíže je centrum začátku konstrukce, tím je úroveň tónu vyšší. Je zesílen slovní přízvuk. Část IK za centrem je vyslovována s nižším tónem než část IK před centrem.
IK-3		Intonace otázky bez tázacího slova. Opakovaná otázka. Zdvořilá prosba. Nejvýrazněji se tato IK projevuje při formulaci otázek bez tázacího slova. Část IK před centrem je vyslovována se střední úrovní tónu mluvčího. V centrální části, v hranicích přízvučné slabiky dochází k prudkému zvýšení tónu nad úroveň části IK před centrem, na konci slabiky může být melodie rovná nebo klesavá. Část IK za centrem je charakteristická klesavým tónem pod úroveň části IK před centrem.
IK-4		Intonace otázky se spojkou „a“. Intonace oficiálních projevů a řeči hlasatelů. Intonační konstrukce, která se nejvýrazněji projevuje v neúplných tázacích větách s odporovací spojkou „a“ a také v anketních otázkách. Část IK před centrem se vyslovuje se střední úrovní tónu mluvčího. V centrální části (na začátku slabiky) dochází ke zvýšení tónu, které však začíná pod úrovní středního tónu a ke konci slabiky dosahuje střední úrovně nebo ji převyšuje. Na první nebo druhé slabice části IK za centrem dochází k ustálení úrovně tónu, vyšší než v případě části IK před centrem.
IK-5		Intonace nadšení, zvolání (v citově zabarvených projevech). Nejvýrazněji se tato IK projevuje v hodnoticích větách, v nichž je vyjádřen vysoký stupeň příznaku předmětu. IK-5 je charakteristická tím, že má dvě centrální části. První z nich je na přízvučné slabice

		<p>slova, které označuje příznak nebo míru jeho vyjádření; druhá se nachází na přízvučné slabice slova, k němuž se příznak nebo míra jeho vyjádření vztahuje. Část IK před centrem je vyslovována se střední úrovní tónu (obvykle na dolní hranici středního tónu). V první centrální části dochází k stoupavému pohybu tónu nad úroveň středního. Tato úroveň je pak zachována na délce jedné až tří slabik. Pro druhou centrální část je typický pokles tónu v rámci středního tónu. Centrální části IK-5 jsou charakterizovány zesíleným slovním přízvukem a také prodloužením délky samohlásky i souhlásky. (Souhláska je prodloužena prostřednictvím delší výdrže, tedy v druhé fázi artikulace). Úroveň tónu mezi oběma centry a také míra důrazu jednoho či obou center je variabilní. Tón části IK za centrem klesá pod úroveň tónu části IK před centrem.</p>
IK-6		<p>Intonace hodnocení, rozpomínání se. Nejvýrazněji se tato intonační konstrukce projevuje ve větách, které obsahují vysokou míru vyjádření příznaku, děje nebo stavu. Průběh intonační konstrukce je podobný IK-4, odlišuje se vyšší úrovní tónu v centrální části a části IK za centrem. Část IK před centrem je vyslovována se střední úrovní tónu mluvčího. V centrální části dochází ke zvýšení tónu z úrovně tónu části IK před centrem. V části IK za centrem pokračuje zvyšování tónu, jeho úroveň se ustaluje na následující první či druhé slabice.</p>
IK-7		<p>Intonace expresivní výpovědi většinou ironického charakteru. Nejvýrazněji se IK-7 projevuje ve větách se zájmennými slovy, vyjadřujícími nemožnost příznaku, děje nebo stavu. Používá se také při zesílení souhlasu, odmítnutí nebo hodnocení. Svým průběhem se tato intonační konstrukce podobá IK-3, rozdíl je ve smyčce hlasivek, kterou je zakončena souhláska centrální části IK-7. Část IK před centrem je vyslovována se střední úrovní tónu mluvčího. V centrální části dochází k prudkému zvýšení tónu v porovnání s částí IK před centrem. Pohyb tónu připomíná IK-3, avšak je zakončen hlasivkovou smyčkou, což je akusticky vyjádřeno náhlým přerušením znění samohlásky, jejíž délka je kratší, než délka odpovídající samohlásky v případě IK-3. V části IK za centrem je úroveň tónu níže než v části IK před centrem.</p>

Příloha B

Přehled konsonantních fonémů v ruském jazyce dle různých autorů

Duběda, T. (2005) – 32 konsonantních fonémů, z toho 12 párových

<п> - <п'>, <б> - <б'>, <м> - <м'>, <ф> - <ф'>, <в> - <в'>, <т> - <т'>, <д> - <д'>, <ц>, <н> - <н'>, <р> - <р'>, <с> - <с'>, <з> - <з'>, <л> - <л'>, <ч>, <ш>, <ж>, <й>, <к>, <г>, <х>

Jones, D. (1969) – 33 konsonantních fonémů, z toho 13 párových

<п> - <п'>, <б> - <б'>, <м> - <м'>, <ф> - <ф'>, <в> - <в'>, <т> - <т'>, <д> - <д'>, <ц>, <н> - <н'>, <р> - <р'>, <с> - <с'>, <з> - <з'>, <л> - <л'>, <ч>, <ш>, <ж>, <й>, <к> - <к'>, <г>, <х>

Avanesov, R. I. (1956), Kopec'kij, L. V. (1965) – 34 konsonantních fonémů, z toho 12 párových

<п> - <п'>, <б> - <б'>, <м> - <м'>, <ф> - <ф'>, <в> - <в'>, <т> - <т'>, <д> - <д'>, <ц>, <н> - <н'>, <р> - <р'>, <с> - <с'>, <з> - <з'>, <л> - <л'>, <ч>, <ш>, <ж>, <ш':>, <ж':>, <й>, <к>, <г>, <х>

Oliverius, Z. F. (1974) – 35 konsonantních fonémů, z toho 15 párových

<п> - <п'>, <б> - <б'>, <м> - <м'>, <ф> - <ф'>, <в> - <в'>, <т> - <т'>, <д> - <д'>, <ц>, <н> - <н'>, <р> - <р'>, <с> - <с'>, <з> - <з'>, <л> - <л'>, <ч>, <ш>, <ж>, <й>, <к> - <к'>, <г> - <г'>, <х> - <х'>

Švedova, N. J. (1980), Kňazev, S. V. – Požarická, S. K. (2005) – 37 konsonantních fonémů, z toho 15 párových

<п> - <п'>, <б> - <б'>, <м> - <м'>, <ф> - <ф'>, <в> - <в'>, <т> - <т'>, <д> - <д'>, <ц>, <н> - <н'>, <р> - <р'>, <с> - <с'>, <з> - <з'>, <л> - <л'>, <ч>, <ш>, <ш':>, <ж>, <ж':>, <й>, <к> - <к'>, <г> - <г'>, <х> - <х'>

Příloha C

C.1 Přehled konsonantů současného ruského jazyka (podle Z. F. Oliveria)

			2. Podle místa artikulace													
			Labiální (retný)				Předojazyčný				Středojazyčný		Zadojazyčný		Podle aktivního orgánu	
			Bilabiální (retoretný)		Labiodentální (retozubný)		Dentální (zubní)		Alveolární (dásňový)		Předopatrový		Velární (zadopatrový)		Podle pasivního orgánu	
1. Podle způsobu artikulace	Závěrový (explozivní) okluziva		п	п´			т	т´					к	к´	N	3. Podle účasti – neúčasti hlasivek
			б	б´			д	д´					г	г´	Z	
	Polozávěrový	Nosový (nazální)	м					н´							N	
			м	м´			н	н´						Z		
		Bokový (laterální)					л	л´							N	
							л	л´							Z	
	Kmitavý (vibranta)								р	р´					N	
									р	р´					Z	
	Polozávěrový (afrikáta)						ц	ц´		ч´					N	
							з	з´		ж´					Z	
	Úžinový (frikativa)				ф	ф´	с	с´	ш	ш´			х	х´	N	
					в	в´	з	з´	ж	ж´		й	у		Z	
			T	M	T	M	T	M	T	M	T	M				
			4. Podle přítomnosti – nepřítomnosti palatalizace													

3. Podle účasti – neúčasti
hlasivek

Příloha C

C.2 Přehled konsonantů v ruském a českém jazyce

Současný ruský jazyk

1. Podle způsobu artikulace:

- závěrové (okluzivní): [ɔ], [п], [д], [т], [г], [к], [ɔ'], [п'], [д'], [т'], [г'], [к'];
- třené (frikativní): [в], [ф], [з], [ц], [ж], [ш], [й], [х], [в'], [ф'], [з'], [ц'], [х'];
- polozávěrové nosové (semiokluzivní nazální): [м], [н], [м'], [н'];
- polozávěrové bokové (semiokluzivní laterální): [л], [л'];
- kmitavé (vibranty): [р], [р'];
- úžinové (afrikáty): [ц], [ч].

2. Podle místa artikulace:

- retoretné (bilabiální): [ɔ], [п], [м], [м], [ɔ'], [п'], [м'];
- retozubné (labiodentální): [в], [ф], [в'], [ф'];
- předojazyčné dentální: [д], [т], [з], [ц], [л], [н], [л], [л], [ц], [д'], [т'], [з'], [ц'], [л'], [н'];
- předojazyčné alveolární: [ш], [ч], [ж], [р], [р], [ш'], [ж'], [р'];
- středojazyčné: [й];
- zadojazyčné (velární): [к], [г], [х], [г], [к'], [г'], [х'].

3. Podle přítomnosti základního tónu, tj. účasti – neúčasti hlasivek:

- sonory: [р], [л], [м], [н], [р'], [л'], [м'], [н'], [й];
- znělé: [ɔ], [в], [г], [д], [ж], [з], [й], [ɔ'], [в'], [г'], [д'], [з'];
- neznělé: [п], [ф], [к], [т], [ш], [ц], [х], [ч], [ш]; [п'], [ф'], [к'], [т'], [ц'], [х'].

4. Podle přítomnosti – nepřítomnosti palatalizace, tj. podle měkkosti – tvrdosti:

- tvrdé: [ɔ], [п], [в], [ф], [д], [т], [з], [ц], [м], [н], [л], [р], [к], [г], [х], [ж], [ш], [ц];
- měkké: [ɔ'], [п'], [в'], [ф'], [д'], [т'], [з'], [ц'], [м'], [н'], [л'], [р'], [к'], [г'], [х'], [ч], [й], [ш].

Současný český jazyk

1. Podle způsobu artikulace:

- závěrové (okluzivní): [p], [b], [m], [m], [t], [d], [n], [t'], [d'], [ň], [g], [k], [ŋ], [ʔ]⁷¹;
- polozávěrové (semiokluzivní): [c], [ɟ], [č], [ž];
- úžinové (konstruktivní): [f], [v], [s], [z], [l], [š], [ž], [j], [ch], [ɣ], [h];
- kmitavé (vibranty): [ř], [ř], [r].

2. Podle místa artikulace:

- retoretné (obouretné, bilabiální): [p], [b], [m];
- retozubné (labiodentální): [f], [v], [m];
- zubodásňové (alveodentální): [t], [d], [n], [s], [z], [c], [ɟ], [ř], [r], [l];
- zadodásňové (alveolární): [š], [ž], [č], [ž];
- předopatrové (palatální): [t'], [d'], [ň], [j];

⁷¹ Označení pro ráz

- zadopatrové (velární): [k], [g], [ch], [ɣ], [ŋ];
- hlasivkové (laryngální): [h], [ʔ].

3. Podle přítomnosti základního tónu, tj. podle účasti – neúčasti hlasivek:

- sonory: [j], [l], [r], [m], [ɱ], [n], [ɳ], [ň];
- znělé: [b], [d], [dʲ], [g], [v], [z], [ž], [h], [ɣ], [ř], [ʒ], [ž];
- neznělé: [p], [t], [tʲ], [k], [f], [s], [š], [ch], [ř], [c], [č].

4. Podle přítomnosti – nepřítomnosti palatalizace, tj. podle tvrdosti – měkkosti rozlišujeme v českém jazyce pouze 3 dvojice souhlásek: [d – dʲ, t – tʲ, n – ň]. Ostatní konsonanty mohou být nepárové tvrdé, nepárové měkké nebo obojetné, nicméně se zde nejedná o záležitost fonetickou, nýbrž pravopisnou, proto zde nebudeme uvádět podrobnější členění.

Příloha D

Komparace akusticko-artikulačních charakteristik konsonantů v českém a ruském jazyce

Konsonant	Místo artikulace (akt.)	Místo artikulace (pas.)	Způsob artikulace	Účast hlasivek
p	retná	retoretná	závěrová ústní	neznělá
п	retná	retoretná	závěrová ústní	neznělá
п'	retná	retoretná	závěrová ústní	neznělá
b	retná	retoretná	závěrová ústní	znělá
б	retná	retoretná	závěrová ústní	znělá
б'	retná	retoretná	závěrová ústní	znělá
m	retná	retoretná	závěrová nosní	znělá
м	retná	retoretná	polozávěrová nosní	znělá
м'	retná	retoretná	polozávěrová nosní	znělá
v	retná	retozubná	úžinová středová	znělá
В	retná	retozubná	úžinová středová	znělá
В'	retná	retozubná	úžinová středová	znělá
f	retná	retozubná	úžinová středová	neznělá
ф	retná	retozubná	úžinová středová	neznělá
ф'	retná	retozubná	úžinová středová	neznělá
t	předojazyčná	přední zubodásňová	závěrová ústní	neznělá
Т	předojazyčná	zubní	závěrová ústní	neznělá
d	předojazyčná	přední zubodásňová	závěrová ústní	znělá
Д	předojazyčná	zubní	závěrová ústní	znělá
n	předojazyčná	přední zubodásňová	závěrová nosní	znělá
Н	předojazyčná	zubní	polozávěrová nosní	znělá
s	předojazyčná	přední zubodásňová	úžinová středová	neznělá
c	předojazyčná	zubní	úžinová středová	neznělá
c'	předojazyčná	zubní	úžinová středová	neznělá
z	předojazyčná	přední zubodásňová	úžinová středová	znělá
З	předojazyčná	zubní	úžinová středová	znělá

з'	předojazyčná	zubní	úžinová středová	znělá
с	předojazyčná	přední zubodásňová	polozávěrová	neznělá
ц	předojazyčná	zubní	polozávěrová	neznělá
ц'	předojazyčná	zubní	polozávěrová	neznělá
з	předojazyčná	přední zubodásňová	polozávěrová	znělá
з	předojazyčná	zubní	polozávěrová	znělá
ш	předojazyčná	zadní zubodásňová	úžinová středová	neznělá
ш'	předojazyčná	dásňová	úžinová	neznělá
ж	předojazyčná	dásňová	úžinová	neznělá
ж'	předojazyčná	zadní zubodásňová	úžinová středová	znělá
ч	předojazyčná	dásňová	polozávěrová	neznělá
ч'	předojazyčná	zadní zubodásňová	polozávěrová	znělá
ж	předojazyčná	dásňová	polozávěrová	znělá
ж'	předojazyčná	dásňová	polozávěrová	znělá
ч	předojazyčná	zadní zubodásňová	polozávěrová	neznělá
ч'	předojazyčná	dásňová	polozávěrová	neznělá
ж	předojazyčná	zadní zubodásňová	polozávěrová	znělá
ж'	předojazyčná	dásňová	polozávěrová	znělá
р	předojazyčná	přední zubodásňová	úžinová (kmitavá)	znělá
р'	předojazyčná	dásňová	kmitavá	znělá
р	předojazyčná	dásňová	kmitavá	znělá
р'	předojazyčná	dásňová	kmitavá	znělá
р	předojazyčná	přední zubodásňová	úžinová kmitavá	znělá
р'	předojazyčná	přední zubodásňová	úžinová kmitavá	neznělá
л	předojazyčná	přední zubodásňová	úžinová boková	znělá
л	předojazyčná	zubní	polozávěrová boková	znělá
л'	předojazyčná	zubní	polozávěrová boková	znělá
т	středojazyčná	předopatrová	závěrová ústní	neznělá
т'	předojazyčná	zubní	závěrová ústní	neznělá
д	středojazyčná	předopatrová	závěrová ústní	znělá
д'	předojazyčná	zubní	závěrová ústní	neznělá
н	středojazyčná	předopatrová	závěrová ústní	znělá
н'	předojazyčná	zubní	závěrová nosová	znělá
й	středojazyčná	předopatrová	úžinová	znělá
й	středojazyčná	předopatrová	úžinová	znělá
к	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová ústní	neznělá
к	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová ústní	neznělá

к'	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová ústní	neznělá
g	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová ústní	znělá
г	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová ústní	znělá
г'	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová ústní	znělá
ŋ	zadójazyčná	zadopatrová	závěrová nosní	znělá
ch	zadójazyčná	zadopatrová	úžínová	neznělá
x	zadójazyčná	zadopatrová	úžínová	neznělá
x'	zadójazyčná	zadopatrová	úžínová	neznělá
ɣ	zadójazyčná	zadopatrová	úžínová	znělá
ɣ	zadójazyčná	zadopatrová	úžínová	znělá
h	hlasivková	hrtanová	úžínová hlasivková	znělá
ʔ (ráz)	hlasivková	hrtanová	závěrová hrdelní	neznělá

Příloha E

Další způsoby prezentace fonetického materiálu (přízvuk, redukce)

Podobný přehled jako D. N. Antonová (viz kapitola 1.2.4, s. 30–31) uvádějí ve své publikaci také B. Neradová a J. Ruferová (1994). Na rozdíl od tabulky 4 v něm nalezneme pouze samohlásky, které podléhají kvalitativní redukci. Autorky ponechávají stranou pozice absolutního začátku slova a otázku redukce v některých koncovkách a gramatických tvarech.

Stručný přehled výslovnosti ruských samohlásek a, o, э následujících po tvrdých a měkkých souhláskách (Neradová, B., Ruferová, J., 1994, s. 40–50)

Nepřízvukné souhlásky po tvrdé samohlásce			
Pod přízvukem	[a] Пáрк	[o] Дóм	[ə] Шéф
1. stupeň redukce	[ʌ] = a kratší Завóд [зʌвóт]	[ʌ] = a kratší Домóй [дʌмóй]	[ɨʲ] = kratší segment mezi ы/э Шестóй [шыʲсто́й]
2. stupeň redukce	[ɤ] = a temné, slabé, velmi krátké Мáма [мáмɤ]	[ɤ] = a temné, slabé, velmi krátké Мáло [мáлɤ]	[ɤʲ] = temné, slabé, velmi krátké ы/э с Сáшей [сáшɤʲ]
Nepřízvukné samohlásky po měkké souhlásce			
Pod přízvukem	[ʼa] Ря́д [pʼat]	[ʼo] Иде́шь [идʼош]	[ʼə] Хле́б [хлʼэп]
1. stupeň redukce	[ɪ] = i kratší Пя́тí [пʼитʼí]	---	[ɪ] = i kratší Река́ [pʼика́]
2. stupeň redukce	[ɪ̞] = i slabé, velmi krátké Та́ня [Тáнʼɪ̞]	---	[ɪ̞] = i slabé, velmi krátké Перево́д [пʼьрʼивóт]

Kromě lingvistického pohledu, na jehož základě jsou zpracovány oba zmíněné přehledy, však můžeme na problematiku redukce samohlásek v nepřízvukných pozicích nahlížet také z hlediska lingvodidaktického. Proto se v publikacích a učebních textech věnujících se utváření a rozvoji fonetické gramotnosti zejména cizinců setkáváme s poněkud odlišným přehledem.

Pro představu uvádíme přehled z publikace E. L. Barchudarové a F. I. Pankova. Z praktického hlediska je při výuce určitá míra zjednodušení nezbytná, rozhodně by však

nemělo docházet k porušení didaktického principu vědeckosti ve vyučování cizím jazykům, který vyžaduje, „aby veškerý studijní materiál i učitelovy výklady a celé řízení výuky odpovídaly současné úrovni a stupni vědeckých poznatků“. (Hendrich, J., 1988, s. 77)

Redukce samohlásek po tvrdých souhláskách (srov. Бархударова, Е. Л., Панков, Ф. И., 2008, s. 42)

Pozice	Samohlásky	Poznámky
Pod přízvukem		V textu písmena А, О, Э (Е)
1. slabika před přízvukem		1. stupeň redukce
Ostatní nepřízvučné slabiky		2. stupeň redukce [ъ] – označuje krátkou neutrální samohlásku mezi [ы] a [а]

Redukce samohlásek po měkkých souhláskách (srov. Бархударова, Е. Л., Панков, Ф. И., 2008, s. 50)

Pozice	Samohlásky	Poznámky
Pod přízvukem		V textu písmena Я (А по Ч, Ц), Е
Bez přízvuku		

Autoři uvedené publikace rozlišují 1. a 2. stupeň redukce pouze v případě samohlásek následujících po tvrdých souhláskách. U samohlásek po měkkých souhláskách navrhuji, aby žáci rozlišovali pouze přízvučnou a nepřízvučnou pozici.

S poněkud odlišným přístupem se setkáváme v další publikaci, jejíž autorka, I. V. Odincová, doporučuje rozlišovat všechny tři pozice samohlásek (tj. pozici přízvučnou, pozici první slabiky před přízvučnou a pozice dalších slabik před i za přízvukem) jak po tvrdých, tak i po měkkých souhláskách.

Redukce nepřízvučných samohlásek [a], [o] po tvrdých souhláskách (srov. Одинцова, И. В., 2004, s. 9)

Samohláska	Pozice	Příklad
	pod přízvukem	дом [дом]
	1. slabika před přízvukem	домá [д^мá]
	Ostatní nepřízvučné slabiky	домово́го [дѣм^во́ѣ]

Redukce nepřízvučných samohlásek [a], [э] po měkkých souhláskách (srov. Одинцова, И. В., 2004, s. 14)

Samohláska	Pozice	Příklad
	pod přízvukem	снег [с'н'э́к]
	1. slabika před přízvukem	снега́ [с'н'и́га]
	Ostatní nepřízvučné slabiky	снеговóй [с'н'ы́г^во́ѣ]

Pro srovnání uvádíme ještě způsob, jakým je daná problematika prezentována v učebních souborech pro výuku ruského jazyka dostupných v České republice⁷².

V učebním komplexu Raduga po-novomu je problematika redukce vysvětlena v 1. lekci 1. dílu na straně 11: „V první slabice před přízvukem se **a, o**, čtou jako slabé [a]; **e, я** se čtou jako [i]. V ostatních nepřízvučných slabikách čteme krátký nejasný segment [ə]“. (Jelínek, S. et al., 2007, s. 11) Autoři rozlišují první a druhý stupeň redukce, nicméně v případě druhého stupně již doporučují žákům používat jednu nejasnou hlásku pro všechny samohlásky podléhající kvalitativní redukci. Pro usnadnění navíc nezavádějí nový symbol, ale využívají znalosti žáků z prvního cizího jazyka (tj. anglického) a navrhují vyslovovat nepřízvučné samohlásky v pozici druhého stupně redukce jako schwa⁷³.

Autorky učebního komplexu Klass! se otázce redukce věnují na více místech. Ve shrnutí gramatického materiálu první lekce je uvedeno: „Výslovnost některých nepřízvučných (redukováných) samohlásek se mění **velmi výrazně**, např. nepřízvučné **o** vyslovujeme jako [a]. (Orlova, N. a kol., 2010, s. 18)

V gramatickém přehledu po druhé lekci na str. 28 se žáci seznámí s následujícími doporučeními pro výslovnost nepřízvučných samohlásek: „Nepřízvučné samohlásky **o, a** se v první slabice před přízvukem vyslovují jako krátké slabé [a]: **зовѣ́т** [zavé́t], **Вадѣ́м** [vadé́m], po přízvuku jako krátký nejasný zvuk podobný [a]: **Вѣ́ктор** [vé́ktor], **мо́да** [móda]. Nepřízvučné samohlásky **e, я** se v první slabice před přízvukem vyslovují podobně jako slabé [i]: **сестра́** [sistrá́], **январь** [jinvár’], po přízvuku jako krátký nejasný zvuk: **оче́нь** [óč’ěň], **тѣ́тя** [t’ót’a]. (Orlova, N. a kol., 2010, s. 28)

Autorský kolektiv učebního komplexu Vremena upozorňuje na danou problematiku žáky na str. 15: „Zaměř se na změny ve výslovnosti samohlásky [o] v pozici bez přízvuku. Uč se slovům se správným přízvukem. Пабо́та (**o = [o]**) Хо́рошо (**o = [a]**)“ (Chamrajeva, J. a kol., 2009, s. 15). Jak je patrné, autorky nerozlišují stupeň redukce, navíc zcela absentuje poučení o výslovnosti redukováných samohlásek po měkkých souhláskách.

I když se v rámci disertační práce zaměřujeme žáky středních škol, pro názornost uvedeme ještě způsob představení dané problematiky v učebním souboru Pojechali, který je svou strukturou vhodný především pro šestiletá gymnázia (Pojechali Rychlý start a 3. díl lze využít ve třídách nižšího gymnázia, na vyšším gymnáziu lze navázat dalšími díly). Celý učební soubor má doložku jak pro ZŠ, tak i pro SŠ. V učebnici Pojechali Rychlý start na str. 26 autorský kolektiv uvádí: „**Nepřízvučné a, o vyslovujeme za přízvukem jako nejasný zvuk [ə]. Nepřízvučné я, e za přízvukem čteme krátce jako nejasný zvuk [‘ə’] s náběhem na i. Předcházející souhlásku vyslovujeme měkce. (Znak ‘ označuje měkkost předcházející souhlásky.)** (Žofková, H. a kol., 2009a, s. 26)

Výslovnost redukováných samohlásek v pozici před přízvukem slabikou je ve zmíněné učebnici představena na str. 33: „**O a a před přízvukem čti jako [a]**“. (Žofková, H. a kol., 2009a, s. 23) a dále na str. 40: „**E a Я před přízvukem se čte jako [i]**“. (Žofková, H. a kol., 2009a, s. 40)

Z výše uvedeného vyplývá, že každý autorský kolektiv má k porovnávání problematice vlastní přístup. Asi nejpodrobnější vysvětlení nacházíme v učebním komplexu Pojechali, jehož autoři, stejně jako v případě učebního komplexu Raduga po-novomu, využívají znalostí žáků prvního cizího jazyka. Nejméně srozumitelný a jen velmi povrchní je přehled uvedený v učebním komplexu Vremena. V případě učebního komplexu Klass! je z našeho pohledu nepřiliš vydařené zpracování zejména přirovnání ke krátkému nejasnému zvuku v pozicích po přízvuku v případě samohlásek e, я. Domníváme se, že bez patřičného

⁷² V textu zachováváme formátování zdroje.

⁷³ Znění hlásky je dostupné například na internetové stránce <http://en.wikipedia.org/wiki/Schwa>.

vysvětlení učitele si žáci sami způsob realizace jen těžce představí, navíc odpovídající výslovnost není podpořena ani uvedenými slovy a jejich přepisem, protože zde zmíněný krátký nejasný zvuk není nijak reflektován, naopak se i v transkripci používají písmena e, a.

Пříloha F

Fonetický test pro žáky SŠ – zadání

Část A – přízvuk, redukce

1. Na základě poslechu vyznačte v uvedených slovech přízvuk.

города, города, замок, замо́к, здорово, здоро́во, было, была, холо́д, хала́т, сорок, соро́ка, соро́ка, вода, во́ды, во́ду, одинна́дцать, пята́дцать

2. Do volných míst doplňte hlásku, kterou jste slyšeli.

х_____рош_____, т_____перь, книг_____, к_____мпьют_____р,
авт_____м_____биль, л_____гушка, д_____р_____г_____, д_____р_____г_____,
м_____чом, п_____р_____ц

Část B – hlásky

3. Z uvedených slabik označte tu, kterou jste slyšeli.

- | | | | |
|----|-------|-------|--------|
| 1. | a) ТА | б) ТЯ | в) ТЬЯ |
| 2. | a) БА | б) БЯ | в) БЬЯ |
| 3. | a) ДА | б) ДЯ | в) ДЬЯ |
| 4. | a) ВА | б) ВЯ | в) ВЬЯ |
| 5. | a) МА | б) МЯ | в) МЬЯ |
| 6. | a) ЗА | б) ЗЯ | в) ЗЬЯ |
| 7. | a) РА | б) РЯ | в) РЬЯ |

4. Z uvedených slov označte to, které jste slyšeli.

- | | | |
|-----|-----------|------------|
| 1. | a) семя | б) семья |
| 2. | a) лошадь | б) площадь |
| 3. | a) пыль | б) пыл |
| 4. | a) бил | б) был |
| 5. | a) низший | б) нищий |
| 6. | a) полка | б) полька |
| 7. | a) сел | б) съел |
| 8. | a) льёт | б) лёд |
| 9. | a) уголь | б) угол |
| 10. | a) мило | б) мыло |
| 11. | a) мяч | б) матч |
| 12. | a) окна́ | б) о́кна |
| 13. | a) щит | б) сшит |
| 14. | a) учит | б) учить |
| 15. | a) ерь | б) ер |

5. V každém slově spočítejte měkké souhlásky.

1. пил
2. пили
3. автомобиль
4. железный
5. жёлтый
6. шишка
7. репка
8. милиционер
9. тетрадь
10. школа
11. школьник
12. школьный
13. Женя
14. жена
15. снег

6. Spojte dvojice: slovo – fonetický přepis.

- | | | |
|--------|----|----------|
| 1. Я | А. | [j'иј'о] |
| 2. Её | Б. | [ч'ј'у] |
| 3. Его | В. | [шј'у] |
| 4. Пью | Г. | [j'a] |
| 5. Бью | Д. | [п'ј'у] |
| 6. Шью | Е. | [j'иво] |
| 7. Жую | Ж. | [б'ј'у] |
| 8. Чью | З. | [жуј'у] |

7. Přepište slovo tak, jak jej vyslovujete.

1. свеча
2. конечно
3. друг
4. под столом
5. автор
6. место
7. лебедь
8. русского
9. орёл
10. церковь

8. Z možností vyberte tu hlásku, kterou vyslovíte na místě zvýrazněného písmene v uvedených slovech.

- | | | |
|--------------|---------|--------|
| 1. карандаши | а) [и] | б) [ы] |
| 2. овощи | а) [и] | б) [ы] |
| 3. сад | а) [д] | б) [т] |
| 4. лёд | а) [л'] | б) [л] |

- | | | | |
|-----|------------------|--------|---------|
| 5. | близко | а) [с] | б) [з] |
| 6. | отказ | а) [з] | б) [с] |
| 7. | с И ваном | а) [и] | б) [ы] |
| 8. | она и дёт | а) [и] | б) [ы] |
| 9. | м ёл | а) [м] | б) [м'] |
| 10. | м оль | а) [м] | б) [м'] |

9. Uved'te, kolik je v každém slově hlásek.

1. Пение
2. Музей
3. Уютный
4. Меньше
5. Учиться
6. Солнце
7. Катается
8. Лестница

Část C – Rytmus

10. Ke každému slovu přiřad'te odpovídající rytmický model.

- а) та – та б) та – та в) та – та – та г) та – та – та д) та – та – та

земля		сама		серебро		мечта	
немец		неправда		вода		сторона	
рано		к нему		мама		всемирный	
завод		город		четверо		месяц	
в огонь		человек		сахар		принят	
с этой		не мог		закон		под мостом	
погода		около		чемодан		яблоко	
корова		заговор		борода		к вечеру	
выставка		порошок		ветер		пятно	
волос		палата		молоток		цветной	
спасибо		звонок		очередь		берег	
красота		карандаш		фотограф		белизна	

Část D – Intonace

11. Označ'te intonační centrum věty (slovo, na kterém se nachází větný přízvuk).

1. Вы с Сашей приехали сегодня утром, а не Иван.
2. Вы с Сашей приехали сегодня утром, а не уезжаете.
3. Вы с Сашей приехали сегодня утром, а не вчера.
4. Вы с Сашей приехали сегодня утром, а не вечером.
5. Вы с Сашей приехали сегодня утром, а не с Максимом.

12. Spojte odpovídající dvojice. Intonační centrum je v otázce vyznačeno.

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| 1. Соседи приехали? | а) Нет, другой. |
| 2. Соседи приехали ? | б) Был. |
| 3. Вы были на практике? | в) Да, соседи. |
| 4. Вы были на практике? | г) Да, словарь. |
| 5. Она купила словарь ? | д) Нет, Коля. |
| 6. Она купила словарь? | е) Нет, он мне не нужен. |
| 7. Вы берёте этот журнал? | ж) Нет, пока ждём. |
| 8. Вы берёте этот журнал? | з) Нет, Иванов был. |

13. Do tučně vyznačených vět doplňte odpovídající interpunkční znaménko (. / ? / !).

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 1. Какие цветы _____ | - Белые. |
| 2. Какие цветы _____ | - Да, великолепные. |
| 3. Кто пришёл _____ | - Какая радость! |
| 4. Кто пришёл _____ | - Мой брат. |
| 5. Какой язык _____ | - Просто музыка! |
| 6. Какой язык _____ | - Русский. |
| 7. Сколько роз _____ | - Три. |
| 8. Сколько роз _____ | - Я такого ещё не видел. |

Пříloha G

Фонетický test pro žáky SŠ – odpovědní arch

Оdpovědi k poslechovým cvičením

1. Na základě poslechu vyznačte v uvedených slovech přízvuk.

города, города, замок, замок, здорово, здорово, было, была, холод, халат, сорок, сорока, сорока, вода, воды, воду, одиннадцать, пятнадцать

2. Do volných míst doplňte hlásku, kterou jste slyšeli.

х _____ рош _____, т _____ перь, книг _____, к _____ мпьют _____ р,
авт _____ м _____ биль, л _____ гушка, д _____ р _____ г _____, д _____ р _____ г _____,
м _____ чом, п _____ р _____ ц

3. Z uvedených slabik označte tu, kterou jste slyšeli.

1		6	
2		7	
3			
4			
5			

4. Z uvedených slov označte to, které jste slyšeli.

1		6		11	
2		7		12	
3		8		13	
4		9		14	
5		10		15	

Оdpověди k dalším cvičením

5. V každém slově spočítejte měkké souhlásky.

1		4		7		10		13	
2		5		8		11		14	
3		6		9		12		15	

6. Spojte dvojice: slovo – fonetický přepis.

1		5	
2		6	
3		7	
4		8	

7. Přepište slovo tak, jak jej vyslovujete.

свеча	[_____]	место	[_____]
конечно	[_____]	лебедь	[_____]
друг	[_____]	русского	[_____]
под столом	[_____]	орёл	[_____]
автор	[_____]	церковь	[_____]

8. Z možností vyberte tu hlásku, kterou vyslovíte na místě zvýrazněného písmene v uvedených slovech.

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

9. Uveďte, kolik je v každém slově hlásek.

1		5	
2		6	
3		7	
4		8	

10. Ke každému slovu přiřaďte odpovídající rytmiický model.

a) та – та́ б) та́ – та в) та – та́ – та г) та́ – та – та д) та – та – та́

земля		сама		серебро		мечта	
немец		неправда		вода		сторона	
рано		к нему		мама		всемирный	
завод		город		четверо		месяц	
в огонь		человек		сахар		принят	
с этой		не мог		закон		под мостом	
погода		около		чемодан		яблоко	
корова		заговор		борода		к вечеру	
выставка		порошок		ветер		пятно	
волос		палата		молоток		цветной	
спасибо		звонок		очередь		берег	
красота		карандаш		фотограф		белизна	

11. Označte intonační centrum věty (slovo, na kterém se nachází větný přízvuk).

1. Вы с Сашей приехали сегодня утром
2. Вы с Сашей приехали сегодня утром
3. Вы с Сашей приехали сегодня утром
4. Вы с Сашей приехали сегодня утром
5. Вы с Сашей приехали сегодня утром

12. Spojte odpovídající dvojice. Intonační centrum je v otázce vyznačeno.

1		5	
2		6	
3		7	
4		8	

13. Do tučně vyznačených vět doplňte odpovídající znak (./ ? / !)

1		5	
2		6	
3		7	
4		8	

Výsledky testu i nahrávky jsou anonymní a budou použity pouze pro potřebu realizace výzkumu fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. Informace o respondentech nebudou předávány třetím stranám. Požadované údaje neslouží k identifikaci respondentů, ale pouze ke zpracování výsledků.

Škola: ☐ Gymnázium

☐ OA

☐ SOŠ

☐ SOU

☐ jiné

Ročník:

Jak dlouho se učíte RJ:

..... let

Pohlaví: ☐ muž / ☐ žena

Datum provedení testu:

.....

Příloha H

Fonetický test pro žáky SŠ – zadání textu pro hlasité čtení

С женой поссорился. Антон Павлович Чехов

- Чёрт вас возьми! Придёшь со службы домой голодный, как собака, а он чёрт знает чем кормят! Да и заметить ещё нельзя! Заметишь, так сейчас рёв, слёзы!

Сказавши это, муж звякнул по тарелке ложкой, вскочил и хлопнул дверью. Жена зарыдала, прижала к лицу салфетку и тоже вышла. Обед кончился.

Муж пришёл к себе в кабинет, повалился на диван и уткнул своё лицо в подушку. «Чёрт тебя дернул жениться! – подумал он. – Хороша «семейная» жизнь, нечего сказать! Не успел жениться, как стреляться хочется!»

Через четверть часа за дверью слышались лёгкие шаги.

Příloha I

Hodnocení nahrávek rodilou mluvčí

«В общем и целом я считаю, что произношение у продвинутых учеников хорошее. Сравнивая разные уровни, виден прогресс в произношении.

Главная проблема, по моему мнению, не столько в произношении, сколько в отсутствии интонации. Складывается ощущение, что ученики пытались показать, что они умеют бегло читать, но при этом сами не воспринимали читаемый текст. Лучше было бы прочитать медленнее, но с более четкой интонацией. Они механически читают, но сами не успевают понимать, что именно читают. (Например, когда текст читает электронный голос, произношение правильное, но из-за отсутствия интонации приходится вслушиваться, чтобы понять смысл. Здесь то же самое.)

(К тому же из-за того, что спешили (или волновались), даже продвинутые ученики умудрялись путать буквы (п вместо р) и часто читали «е» вместо «ё» и в знакомых словах, например, в слове «своё». Это не фонетика, конечно, но при восприятии текста мешало.)

Сильно слышен акцент при произношении звуков [ж] и [ш]. Большинство учеников произносят мягкие чешские ž и š.

Общая проблема с произношением мягких слогов (вставляют звук [j]) – я услышала эту проблему в слогах «мя, дё, ли, не, ме, вя, ре». Проблема йотированных мягких слогов есть не у всех учеников, и не всегда – когда продвинутые ученики обращают внимание на эти слоги – у них все получается.

Иногда слышны проблемы с редукцией гласных. У учеников менее высокого уровня это безударная [o], которая не редуцируется. У более продвинутых учеников это иногда слишком открытая [a] в безударных слогах. Но опять же не у всех и не всегда.

Произношение некоторых слов и мягких согласных. Например, слово «нельзя» многие читают как «нелзя». Или ученики, у которых менее высокий уровень, читают «ещё» как «ješčo» и «жизнь» как «žízeň» (но у учеников более высокого уровня я эту проблему не услышала).

Не всегда правильные ударения. У продвинутых учеников их не так много, но все же. Например, очень многие читали «кончился».

Если досконально анализировать произношение, пожалуй, мне немного резали ухо следующие моменты. Они могут показаться не очень значительными, но они очень выдают иностранца, особенно при относительно беглой речи:

- нет связи между гласными на стыке слов. Например, в фразе «...а они черт знает чем кормят» ученики вставляют гортанную смычку (ráz, glottal stop) между словами «а они». Продвинутые ученики читают уже довольно бегло, и эта смычка мешает.
- ученики произносят звуки [т, д, т', д', ч] по-чешски. В русском языке при произношении этих звуков язык находится ближе к зубам, в чешском – ближе к альвеолам. Это заметно в словах, где эти звуки часто повторяются, и в мягких слогах, например, в «дё, де, те, дя, тя».
- ученики воют с постфиксами «-тся». Например, в слове «жениться» произносят и [тса], и [т'с'а] вместо [ца].

В конце еще раз хочу сказать, что произношение совсем не плохое, и у учеников более высокого уровня ухо режут только интонация и неправильные ударения. У учеников виден прогресс. Многие проблемы, которые слышны у начинающих, у более продвинутых учеников уже не так заметны или вообще отсутствуют. Некоторые мои замечания могут показаться придирками (например, произношение букв «т, д, ч» и их мягкими парами), но если сравнивать, например произношение англоговорящего и русскоговорящего человека, то чешское произношение будет где-то по середине. Многие носители русского языка, возможно, даже не заметят проблемы. Но даже мягкие слоги ученики будут произносить по-другому, если тренировать их произносить эти согласные ближе к зубам. В учебниках русского делается акцент на тренировку произношения мягких слогов, но я не видела, чтобы объяснялось различие в позиции языка.»

Jedná se o doslovné znění hodnocení, které provedla Daria Dubiaga.

Příloha J

Přehled cvičení na utváření fonetické gramotnosti v českých učebních souborech pro výuku ruského jazyka na základních a středních školách

Vysvětlení zkratk: U – učebnice, PS – pracovní sešit

Číselné označení: díl souboru/lekce/strana

Například U2/1/18 znamená, že dané cvičení se nachází ve druhém díle učebního souboru, v učebnici v první lekci na straně osmnáct.

Kat.	Učební soubor / Fonetický materiál	Učební soubory pro střední školy				Učební soubory pro základní školy	
		Raduga po- novomu 1-5	Vremena 1-3	Klass 1-3	Učebnice současné ruštiny 1-2	Pojechali 1-6	Echo 1-2
A	Pohyblivý přízvuk	U1/3/45, PS1/4/39, PS3/4/29			U1/4/63	U1/13/51, U2/5/55	
A	Přízvuk u sloves v minulém čase	U2/1/18	U1/7/86		U1/PG/421	U2/3/33	
A	Přechod přízvuku na předložku				U1/6/87		
A	Poučení o přízvuku, výslovnost přízvučných a nepřízvučných slabik, nácvik výslovnosti	U1/1/13, U1/2/21, PS1/1/5, PS1/2/10-11, PS1/3/22, PS1/4/34, PS1/6/49, U3/1/14	U1/1/12, U1/1/13, U1/1/14, U1/1/19, U1/1/22, U1/1/25	U1/1/17-18, U1/2/27, U2/10/19, U2/11/29, U3/19/23, U3/20/39, U3/22/73	U1/0/2-3, U1/0/13, U2/1/5, U2/2/25, U2/3/46, U2/4/67, U2/5/86, U2/6/121, U2/7/141, U2/8/161, U2/9/180, U2/10/201, U2/11/233, U2/12/257, U2/13/276, U2/14/297, U2/15/319	U1/2/10, U1/8/22, U1/14/61, PS1/8/14, PS1/11/29, PS1/12/35, PS1/13/42, PS1/15/57, PS1/15/64, U2/2/13, U2/3/29, PS2/2/16, PS2/2/19, PS2/3/25, PS2/4/36, PS2/5/45, PS2/7/67	U1/1/10, U1/1/11, U1/1/13, U1/1/19, U1/1/20, U1/1/21, U2/1/14, U2/2/31, PS2/3/23

						PS2/8/79, U3/3/48, PS3/1/10, PS3/3/32, PS3/4/42, PS3/5/55, U4/2/30, U4/3/49, U4/5/59, U4/5/76, PS4/1/11, PS4/2/19, PS4/4/35, PS4/5/46, U5/4/59, PS5/2/18, PS5/4/35	
B	Přízvuchné a nepřízvuchné O	U1/1/11, U1/4/53, U1/7/98, PS1/5/43, U3/3/55	U1/1/11, U1/1/14, U1/1/24	U1/1/18	U1/0/3-5, U1/0/7	U1/1/7-8, U1/2/10, U1/8/21, U1/9/24, U1/11/35	U1/1/9, U1/1/13, U1/2/26
B	Přízvuchné a nepřízvuchné E	U1/1/11, U1/3/45, U1/4/53, U1/7/98, PS1/5/43	U1/1/24	U1/2/27-28, PS1/1/99	U1/0/3, U1/0/6, U1/0/9	U1/1/7-8, U1/2/10, U1/10/24, U1/12/41, U1/15/70	U1/1/20
B	Přízvuchné a nepřízvuchné A	U1/1/11	U1/1/11		U1/0/3-5, U1/0/7	U1/1/7-8, U1/2/10, U1/9/24, U1/11/35	U1/1/9
B	Přízvuchné a nepřízvuchné Я	U1/1/11, U1/3/45	U1/1/24	U1/2/27-28, PS1/1/99	U1/0/3, U1/0/6, U1/0/10	U1/2/10, U1/9/24	U1/1/20
B	Výslovnost Э	U1/1/10	U1/1/11	PS1/1/99	U1/0/3, U1/0/8	U1/9/24	U1/1/9
B	Výslovnost У	U1/1/10	U1/1/11	U1/6/63	U1/0/7	U1/1/7-8, U1/8/21	U1/1/9
B	Výslovnost И	U1/2/19	U1/1/11		U1/0/7	U1/1/7-8, U1/10/24	U1/1/9
B	Výslovnost Ё	U1/2/19	U1/1/11	U1/6/63, U2/10/19, U3/26/139	U1/0/12	U1/1/7-8, U1/12/42	U1/1/9
B	Výslovnost Ъ	U1/3/35, U1/3/45	U1/1/24	U1/2/27, PS1/2/103	U1/0/3, U1/0/10	U1/13/52	U1/1/20
B	Výslovnost Ю	U1/3/35, U1/3/45	U1/1/24	U1/2/27, PS1/2/103	U1/0/3, U1/0/10	U1/14/60-61	U1/1/20
B	Funkce jotovaných písmen (čtení jotovaných písmen v různých pozicích ve slovech)	U1/3/35	U1/1/25	U1/2/28	U1/0/3, U1/0/9	U1/15/68	U1/1/21
B	Výslovnost počáteční			U2/13/55, U2/13/56			

	samohlásky po předložce						
C	Výslovnost T	U1/1/10, U1/7/98	U1/1/12		U1/0/8	U1/8/21	U1/1/10
C	Výslovnost K	U1/1/10	U1/1/12		U1/0/8	U1/8/21	U1/1/10
C	Výslovnost M	U1/1/10	U1/1/11		U1/0/8	U1/9/24	U1/1/9
C	Výslovnost 3	U1/1/10	U1/1/14		U1/0/11	U1/10/28	U1/1/12
C	Výslovnost B	U1/1/10	U1/1/13		U1/0/8	U1/10/28	U1/1/11
C	Výslovnost H	U1/1/10, U1/7/98	U1/1/11		U1/0/8	U1/9/24	U1/1/9
C	Výslovnost B	U1/1/10	U1/1/13		U1/0/8	U1/8/21	U1/1/11
C	Výslovnost Ч	U1/2/19-20, U2/2/30	U1/1/14	U1/4/47, U2/16/75	U1/0/11	U1/1/7-8, U1/12/44, U4/2/29	U1/1/12, U1/2/24
C	Výslovnost III	U1/2/20, U2/1/9	U1/1/14	U1/1/17-18, U2/12/41, U3/20/39	U1/0/10	U1/1/7-8, U1/12/43	U1/1/12, U1/2/30
C	Výslovnost JI	U1/2/19, U1/7/98	U1/1/21	U1/7/73, U3/22/73	U1/0/8	U1/1/7-8, U1/12/41, U2/4/39, PS2/4/34, U3/3/48	U1/1/19, U1/2/31
C	Výslovnost JI'	U1/2/19, U1/7/98	U1/1/21	U1/4/47, U1/7/73, U3/22/73	U1/0/8	U1/12/41	U1/1/19, U1/2/31
C	Výslovnost Д	U1/2/18, U1/7/98	U1/1/12		U1/0/9	U1/10/28	U1/1/10
C	Výslovnost П	U1/2/18	U1/1/13		U1/0/9	U1/11/34	U1/1/11
C	Výslovnost Г	U1/2/19	U1/1/12		U1/0/9	U1/11/34	U1/1/10
C	Výslovnost Ё	U1/2/19	U1/1/24		U1/0/11	U1/11/34	U1/1/20
C	Výslovnost P	U1/2/20	U1/1/11		U1/0/9	U1/11/34	U1/1/9
C	Výslovnost C	U1/2/20	U1/1/14		U1/0/9	U1/11/34	U1/1/12
C	Výslovnost Ж	U1/3/34-35, U2/1/9-10	U1/1/14	U1/3/37-38, U2/12/41, U3/20/39	U1/0/10	U1/1/7-8, U1/13/53	U1/1/12, U1/2/30
C	Výslovnost И	U1/3/35, U2/4/72	U1/1/19	U2/12/41, U3/20/39	U1/0/10	U1/1/7-8, U1/13/50, U2/3/26	U1/1/17, U1/2/30
C	Výslovnost И	U1/3/35, U2/3/53	U1/1/19	U1/4/47, U2/16/85, U3/21/55	U1/0/11	U1/1/7-8, U1/14/60	U1/1/17, U1/2/33

C	Výslovnost Φ	U1/3/35	U1/1/13		U1/0/11	U1/15/67	U1/1/11
C	Výslovnost X	U1/3/35	U1/1/14		U1/0/11	U1/13/51	U1/1/12
C	Výslovnost měkkých souhlásek	PS1/3/23, U4/4/89-90	U1/1/21	U1/4/47, U1/6/63, U1/8/85, U2/13/55, U2/15/75, U2/16/85, U2/17/95, U3/24/103	U1/0/3	U1/14/61, U4/2/29	
C	Čtení a výslovnost párových měkkých a tvrdých souhlásek			U2/12/41, U3/26/139		U1/10/29, U1/11/35, U3/2/34	
C	Výslovnost tvrdých souhlásek (souhrnné opakování)					U5/3/45	
D	Intonace otázky IK-2	U1/2/21, U1/3/36, U1/4/54, U2/2/30, U2/6/111, U3/1/14, U4/1/11	U1/2/34-35, U1/2/43, U2/7/60	U1/1/17, U1/2/27, U1/3/37, U2/17/95, U3/24/103	U1/3/43	U1/2/10, U2/2/16, U2/5/51, U2/8/88, U3/6/109	U1/2/24
D	Intonace otázky IK-3	U1/2/21, U1/3/36, U1/4/54, U2/2/34, U2/5/93, U3/4/79, U4/1/11, U4/4/81	U1/1/18, U2/7/60	U1/3/37, U2/17/95	U1/3/43	U1/3/12, U1/10/30, U1/11/36, U2/2/16, U2/5/5, U2/8/88, U3/6/103, U5/4/65	U1/2/24
D	Intonace oznamovací věty IK-1	U1/3/36, U1/4/54, U4/1/11, U4/5/120	U1/1/18, U2/7/60	U1/2/27		U1/10/31, U2/5/51	
D	Intonace otázky IK-4	U1/4/54	U1/2/40			U2/8/93, U6/3/54, U6/4/66	
D	Intonace obdivu, hodnocení IK-5	U1/4/54, U2/5/93, U4/1/11				U2/2/17, U6/1/18	
D	Změny intonace otázek podle smyslu	U1/5/69, U1/6/84	PS2/7/40		U1/3/43	U2/5/51	
D	Intonace věty rozkazovací					U2/7/76, U3/6/103	

D	Porovnání výslovnosti na základě fonetického ztvárnění české říkanky					U5/2/31	
E	Výslovnost Ъ	U1/2/20	U1/1/21	PS1/2/103	U1/0/12	U1/12/43	U1/1/19, U2/2/30
E	Výslovnost Ъ	U1/3/36	U1/1/30	PS1/3/109	U1/0/12	U1/15/69	U1/2/33
E	Výslovnost slabik v přejatých slovech	U1/6/83-84		U1/8/85, U3/25/121	U1/4/54	U5/6/89, PS5/6/52	
E	Výslovnost -ТСЯ	U1/8/116		U2/11/29, U2/11/30		U2/2/16, U2/4/44, U2/5/59	
E	Výslovnost -ТЬСЯ	U1/8/116				U2/2/17, U2/4/44	
E	Vázání předložky s následujícím slovem zač. na samohlásku	U2/3/53		U2/11/29, U2/11/30	U1/2/33	U2/3/33, U4/3/43	
E	Výslovnost skupin souhlásek P/П		U1/1/27				
E	Výslovnost skupin souhlásek ДИ	U2/4/72				U2/3/29	
E	Výslovnost skupin souhlásek TC	U2/4/72					
E	Výslovnost znělých a neznělých hlásek (asimilace znělosti)		U1/1/16-17		U1/0/7		U1/1/14, U1/1/15
E	Výslovnost hlásky B po neznělých hláskách (zachování znělosti)		U1/1/17		U1/2/33		U1/1/15
E	Výslovnost skupin souhlásek CTH, ЗДН				U1/0/17		

E	Výslovnost skupin souhlásek ЧН			U3/21/55, U3/21/56	U1/0/17		
E	Výslovnost skupin souhlásek ЧЧ			U3/26/139	U1/0/17		
E	Výslovnost skupin souhlásek ЧТ				U1/0/17		U1/2/24
E	Výslovnost skupin souhlásek БСТБ			U2/15/75, U2/15/76	U1/0/17, U1/1/26		U1/2/29
E	Výslovnost zdvojených souhlásek				U1/4/55		
E	Výslovnost skupin souhlásek УЙСТ						U1/2/34
E	Čtení -oro (u řadových číslovek)			U2/1/19, U2/10/20, U2/12/42		U1/14/63	
E	Výslovnost zvrtné částice v různých pozicích			U2/11/29, U2/12/41, U2/12/42, U3/20/39			
E	Výslovnost skupin hlásek СЖ, ЗЖ			U3/21/55			
E	Výslovnost skupin hlásek СИИ, ЗИИ			U3/25/121			

Dotazník pro vyučující ruského jazyka ke zjištění jejich vztahu k utváření fonetické gramotnosti

Dotazník pro učitele ruského jazyka
Analýza úrovně fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce

1. Stupeň školy: ☐ základní škola ☐ střední škola

2. Učební soubor: ☐ Pojechali ☐ Raduga po-novomu

☐ Echo ☐ Vremena

☐ Klass

☐ Učebnice současné ruštiny

☐ jiný vypište):.....

3. Hodinová dotace:

4. Délka praxe: ☐ do 5 let ☐ 5 – 10 let ☐ 11 – 20 let ☐ 21 – 30 let ☐ nad 31 let

5. Aprobace:

Z uvedených možností vyberte, prosím, ty, které nejvíce odpovídají skutečnosti. Pokud není uvedeno jinak, můžete označit až všechny navržené možnosti.

1. Při rozvoji fonetické gramotnosti žáků v oblasti ústního projevu používám:

- ☐ materiály učebního souboru
- ☐ dostupné tištěné materiály
- ☐ dostupné elektronické materiály (CD, kazety, ...)
- ☐ dostupné online materiály
- ☐ vlastní doplňkové materiály

2. Při rozvoji fonetické gramotnosti žáků v oblasti poslechu používám:

- ☐ materiály učebního souboru
- ☐ dostupné elektronické materiály (CD, kazety, ...)
- ☐ dostupné online materiály
- ☐ vlastní doplňkové materiály

3.1 Při formování fonetické gramotnosti žáků v oblasti ústního projevu rozvíjím:

- ☐ jevy, které jsou zpracovány v používaném učebním souboru
- ☐ jevy, které nejsou zpracovány v používaném učebním souboru

3.2 Pokud jste v předchozí otázce označil(a) také druhou možnost, uveďte, prosím, o jaké fonetické jevy se konkrétně jedná:

4. Máte pocit, že vámi používaný učební soubor obsahuje dostatečné množství cvičení zaměřených na procvičování správné výslovnosti?

- ☐ ano ☐ ne ☐ nedokážu posoudit

5. Máte pocit, že ve vámi používaném učebním souboru je fonetický materiál rovnoměrně rozložen tak, aby v průběhu práce s celým souborem měli žáci možnost plně procvičovat správnou výslovnost?

- ☐ ano ☐ ne ☐ nedokážu posoudit

6. Pokud je cvičení zaměřeno primárně na jinou oblast jazyka (gramatika, lexika) či má komunikativní aspekt, pak:

- ☐ důsledně opravují všechny chyby ve výslovnosti žáků
☐ důsledně opravují pouze hrubé chyby ve výslovnosti (tedy takové, které deformují sdělení)
☐ opravují pouze některé chyby a jen někdy v závislosti na charakteru cvičení
☐ fonetice nevěnují téměř žádnou pozornost

7. Chyby ve výslovnosti žáků opravuji (bez ohledu na cvičení a jeho zaměření):

- ☐ bezprostředně po každé chybě – žák po mém vzoru zopakuje správnou výslovnost
- ☐ bezprostředně pouze po hrubé chybě – žák po mém vzoru zopakuje správnou výslovnost
- ☐ poté, co žák dohovoří (všechny chyby)
- ☐ poté, co žák dohovoří (pouze hrubé chyby)

8. Na určování chyb ve výslovnosti žáků se podílí:

- ☐ vyučující
☐ žák, který chyboval
☐ všichni žáci ve třídě

9. Jedním z nejčastějších obecných problémů ve výslovnosti bývá tzv. česká ruština (nedodržení správné ruské výslovnosti a záměna českou – nejčastěji nedostatečně tvrdá výslovnost Ж, И, Л, Л, nedostatečně měkká výslovnost Ч, Ш, Ъ, chyby v intonaci apod.). Tento problém u svých žáků:

- ☐ neřeším
- ☐ řeším jen občas
- ☐ řeším vždy – pečlivě dbám na správnou a odpovídající výslovnost

10. Vypište nejfrekventovanější a nejrozšířenější chyby ve výslovnosti vašich žáků:

[illegible]

11. Uvítal(a) byste zpracování učebního materiálu zaměřeného na formování a zvyšování fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce? Tento materiál by měl obsahovat kromě teoretických informací především množství praktických cvičení zaměřených na nácvik správné výslovnosti a také poslechu jako řečové dovednosti.

- ☐ ano ☐ ne ☐ nedokážu posoudit

Děkuji Vám mnohokrát za čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku. Nápady, náměty či připomínky můžete psát zde.

Příloha L

Charakteristika vzdělávací oblasti Další cizí jazyk v RVP GV⁷⁴

Další cizí jazyk Vzdělávací obsah

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- rozumí hlavními bodům či myšlenkám autentického ústního projevu i psaného textu na běžné a známé téma
- identifikuje strukturu jednoduchého textu a rozliší hlavní informace
- rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různé styly a citová zabarvení promluvy
- odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu
- užívá různé techniky čtení dle typu textu a účelu čtení
- využívá různé druhy slovníků při čtení nekomplikovaných faktografických textů

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý méně náročný autentický text se slovní zásobou na běžná témata
- formuluje svůj názor ústně i písemně na jednoduché, běžné téma srozumitelně, gramaticky správně a stručně
- logicky a jasně strukturuje středně dlouhý písemný projev, formální i neformální text na běžné či známé téma
- sestaví ústně i písemně souvislý text na jednoduché téma jako lineární sled myšlenek
- jednoduše a souvisle popíše své okolí, své zájmy a činnosti s nimi související
- shrne a ústně i písemně sdělí běžné, obsahově jednoduché informace
- využívá překladové slovníky při zpracování písemného projevu na méně běžné téma

INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- vysvětlí gramaticky správně své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a v krátkém a jednoduchém projevu na téma osobních zájmů nebo každodenního života
- reaguje adekvátně a gramaticky správně v běžných, každodenních situacích užitím jednoduchých, vhodných výrazů a frazeologických obrátů
- s jistou mírou sebedůvěry komunikuje foneticky správně s použitím osvojené slovní zásoby a gramatických prostředků
- zapojí se, případně s menšími obtížemi, do rozhovoru s rodilými mluvčími na běžné a známé téma v předvídatelných každodenních situacích

Učivo

JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY A FUNKCE

⁷⁴ Převzato z Balada, J., 2007, s. 19–2

(vztahující se k oblastem osobním, vzdělávacím a společenským a týkající se zájmů a konkrétních komunikačních situací, se kterými se žák může běžně setkat)

- **fonetika** – distinktivní rysy, slovní přízvuk, tónový průběh slova, struktura slabiky, rytmus, intonace, slabé a silné formy výslovnosti
- **pravopis** – interpunkce, pravidla u běžných slov, stažené tvary, běžně používané litografické znaky, konvence používané ve slovníku k prezentaci výslovnosti
- **gramatika** – jednoduché slovní tvary, alternace samohlásek a modifikace souhlásek, nepravidelné a nulové tvary slovních druhů, synonyma, antonyma, základní vyjádření přítomnosti, minulosti a budoucnosti, trpný rod přítomný, slova složená a sousloví, rozvitě věty vedlejší, souřadné souvětí, supletivnost, řízenost, shoda
- **lexikologie** – ustálená slovní spojení, přirovnání, složené předložky

KOMUNIKATIVNÍ FUNKCE JAZYKA A TYPY TEXTŮ

(vztahující se k oblastem osobním, vzdělávacím a společenským a týkající se konkrétních komunikačních situací, se kterými se žák může běžně setkat)

- **postoj, názor, stanovisko** – souhlas, nesouhlas, svolení, prosba, odmítnutí, zákaz, příkaz, možnost, nemožnost, nutnost, potřeba
- **emoce** – libost/nelibost, zájem/nezájem, radost/zklamání, překvapení, údiv, obava, vděčnost, sympatie, lhostejnost, strach
- **morální postoje** – omluva, odpuštění, pochvala, pokárání, lítost, přiznání
- **kratší písemný projev** – pozdrav, vzkaz, přání, blahopřání, pozvání, odpověď, osobní dopis, jednoduchý formální dopis, žádost, jednoduchý inzerát
- **delší písemný projev** – stručný životopis, příběh, stručný popis
- **čtený či slyšený text** – jazykově nekomplikované a logicky strukturované texty, texty informační, popisné i umělecké
- **samostatný ústní projev** – popis, srovnání, vyprávění, krátké oznámení, jednoduše formulovaná prezentace, reprodukce kratšího textu
- **interakce** – formální i neformální rozhovor, diskuse, korespondence, strukturovaný pohovor
- **informace z médií** – tisk, rozhlas, televize, internet, film, audionahrávky, videonahrávky, veřejná prohlášení, telefon

TEMATICKÉ OKRUHY A KOMUNIKAČNÍ SITUACE

(Výchozí texty jsou obsahově i jazykově uspořádané, nekomplikované, mají logickou strukturu, jsou informačního a popisného charakteru, vztahují se ke konkrétním a běžným tématům a vycházejí z autentických situací, se kterými se žák může setkat v každodenním životě a i při cestování do zemí dané jazykové oblasti.)

- **oblast veřejná** – služby, obchody, nákupní střediska, trhy, zboží, nálepky a obaly, veřejná doprava, jízdní řády, lístky, pokuty, divadlo, kino, programy, zábavní podniky, restaurace, jídelničky, hotely, formuláře, běžné události, zdravotní služby, oznámení, letáky
- **oblast pracovní** – zaměstnání, běžné profese, běžné podniky, běžné vybavení pracoviště, obchodní administrativa, obchodní dopis, nákup a prodej, jednoduchý návod a popis práce, orientační značení, jednoduché recepty
- **oblast vzdělávací** – škola, učebny, školní prostory, učitelé, pomocný personál, vybavení školy, méně běžné školní pomůcky, významné školní dny a události, výuka, domácí úkoly, diskuse, video-texty, texty na obrazovce počítače, slovníky, příručky
- **oblast osobní** – rodina a její společenské vztahy, přátelé, příbuzní, vybavení domácnosti; život mimo domov: kolej, hotel, domov přátel, okolní krajina; jednoduché vybavení pro sport a zábavu, život na venkově a ve městě, dovolená, svátky, osobní dopisy
- **oblast osobnostní** – koníčky, zájmy, názory a postoje k blízkému okolí
- **oblast společenská** – příroda, životní prostředí, kultura, tradice, sport, média

REÁLIE ZEMÍ STUDOVANÉHO JAZYKA

- **geografické zařazení a stručný popis**
- **významné události z historie, významné osobnosti**
- **životní styl a tradice v porovnání s Českou republikou**
- **kultura, umění a sport, některé známé osobnosti a jejich úspěchy**
- **ukázky významných literárních děl**

Poznámka:

Vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně B1 podle Společného evropského rámce pro jazyky, kterou lze charakterizovat následovně:

Žák má dostačující vyjadřovací prostředky a odpovídající slovní zásobu k tomu, aby se domluvil a vyjadřoval, i když s určitou mírou zaváhání. Disponuje dostatečnými opisnými jazykovými prostředky v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události. Žák komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Přiměřeně správně používá zásobu běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací. Při vyjádření složitější myšlenky nebo promluvy na neznámé téma se dopouští závažných chyb. Žák používá širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reaguje. Využívá nejběžnější vyjadřovací prostředky neutrálního funkčního stylu.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				